

Tesi doctoral

Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil

Per Joan Arumí i Prat

Dirigida per:

Dra. Montse Martín i Horcajo

Dr. Pere Pujolàs i Maset

Programa de doctorat d'Educació Inclusiva

Departament de Pedagogia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Escola de Doctorat. Universitat de Vic

2013

Agraïments:

A l'equip acrònim: UVIC, FETCH, CAFE, C.B Vic.

A l'equip titular: Una base, 3 jugadores de contraatac i un rebotador.

A l'equip família: Venim d'una buscadora de victòries i d'un explicador d'històries.

A l'equip relacional: Creant la identitat "vigatanotupinota".

A l'equip – equip: Als 11 nois que juguen – creixen amb paraules.

A qui va inventar la bicicleta.

“La vida fuig i no s’atura una hora” va dir Petrarca. Té raó, però només és una raó cronològica. M’agradaria discutir-ho mentre plovisqueja i veig per la finestra una noia que passa protegida per un paraigua vermell. Com si fos una flor que camina.

Perquè la vida sí que s’atura, admirat Petrarca. El que no s’atura és el temps. La vida s’atura cada vegada que tenim la sort de saber mirarla.

Espinàs, J.M. (2013)

SUMARI DE CONTINGUTS

Fent Paret

1	INTRODUCCIÓ.....	13
1.1	La idea inicial de la tesi	14
1.2	Objectius del marc conceptual.....	15

PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL

2	L'ENTRENADOR I LA COMUNICACIÓ	19
2.1	La importància de la comunicació de l'entrenador.....	19
2.2	L'entrenador cooperatiu	24
3	SOBRE PEDAGOGIA I DIDÀCTICA DE L'ESPORT	31
3.1	L'alumne en el centre de l'acció educativa	33
3.2	La perspectiva sociocultural	38
3.3	L'esport com a contingut	42
3.3.1	El model tècnic, el model comprensiu i d'altres	45
3.4	L'aprenentatge cooperatiu, aprendre més i millor.....	52
3.4.1	L'organització de l'aprenentatge cooperatiu	53
3.4.2	La recerca en l'aprenentatge cooperatiu	55
4	DOS CONTEXTOS AMB VALORS I ORGANITZACIONS DIFERENTS.....	63
4.1	Diferències entre l'esport escolar i l'esport en edat escolar ..	63
4.2	Dos contextos amb valors excloents	66
4.3	Dues organitzacions amb un element comú: La competició..	70
5	COL·LABORAR PER COOPERAR I COOPERAR PER COMPETIR...	78
5.1	La tècnica i la tàctica esportiva, de col·laborar a cooperar ...	80

5.2	Cooperar per competir, condicions bàsiques.	84
SEGONA PART: DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA		
6	CONTEXT, METODOLOGIA I ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ	91
6.1	El context, la mostra i els entrenaments.....	92
6.2	Metodologia de la investigació.....	95
6.2.1	Test de cohesió i test de cooperació.....	97
6.2.2	Gravació de partits en vídeo	98
6.2.3	Quadern d'activitats.....	99
6.2.4	Notes de camp	99
6.2.5	Gravació de les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i de després de partit.....	100
6.3	Anàlisi de la informació	102
7	REPRESENTACIÓ DE LA INFORMACIÓ.....	107
7.1	Escriure la història de la cooperació per competir seguint un format narratiu.....	108
7.2	Gènere narratiu.....	113
7.3	Els reptes de l'etnografia	116
8	TERCERA PART: NARRATIVES.....	121
9	EPÍLEG	163
9.1	Més enllà de les narratives	163
9.2	Conclusions finals.....	168
10	BIBLIOGRAFIA.....	172
11	ANNEXES(En C.D.).....	195

FENT PARET

Assegut al banc del vestidor era l'atuell buit, la taula rasa. Res.

Quan recordo aquelles situacions, repetides partit rere partit, sempre em veig callat, passiu, al límit del desinterès on els meus pensaments més diversos ofegaven les seves paraules. Les seves indicacions, els seus retrets, els seus mots, tot, fugia de la meva atenció. Ell, per contra, actiu, protagonista, endollat, parlant amb la intenció d'omplir-nos dels conceptes imprescindibles, gesticulant amb l'objectiu de transmetre'ns l'energia necessària per la victòria.

De tant en tant aquestes situacions comunes, tedioses i, per mi, tant prescindibles es trencaven. Excepcionalment tot pujava d'intensitat, el seu gest era més vigorós, la seva expressió més accentuada. Ara sí aconseguia captar-me l'atenció, l'escoltava, els meus pensaments estaven centrats en ell, les paraules es fixaven a la meva memòria. Estava tant fixat en ell que llavors em passava una cosa que jo no volia. No! En aquelles situacions no, si us plau! Però res, sense poder fer-hi res i de manera incontrolada em pujava un pessigolleig.

Era un somriure. Un somriure que havia de dissimular de les poques maneres que tenia al meu abast en aquelles circumstàncies: rasant-me la cara, estossegant, amagant el cap o bé tapant-me amb les mans fent veure que em netejava les ulleres (les de l'Abdul-Jabbar).

Desconec d'on venia aquest somriure tan incòmode. Potser era per la transcendència que semblava tenir el moment, potser pel silenci intens que es respirava, potser de la incomprensió de no entendre el què estava passant o potser era per ell, l'entrenador. Ell imposava molt de respecte, l'ajudava la seva posició altiva. Dret, ens mirava amb posat seriós i faccions dures. Nosaltres, assentats i amb la

mirada al terra, adoptàvem una posició sotmesa a la seva autoritat. Millor no dir res i esperar.

I què podíem esperar? Doncs en aquelles situacions excepcionals, sovint lligades a derrotes o a marcadors poc dignes, sempre hi havia un to de veu elevat. Un to que s'omplia d'improperis i de retrets a les nostres accions, de suposicions a la nostra actitud, de records sobre el què havia passat durant els entrenaments de la setmana. Tot plegat ho amenitzava amb alguna paraula grollera. Una paraula dita amb la màxima potència, que fos el colofó del discurs. Buscava despertar-nos de la nostra passivitat, activar-nos!!!

I quasi bé sempre l'excepcionalitat també ens portava un gest enèrgic. Ui! Pel què fa el gest enèrgic... L'actuació necessitava que aparegués un moviment bruscat que mostrés la indignació, que expressés la distància tant gran que hi havia entre el seu compromís i el nostre. No, no érem pas nosaltres que en rebíem les conseqüències físiques. Era la pissarra que quedava trencada o les ampolles d'aigua que volaven pel vestidor. Volia transmetre'ns la intensitat perduda i, potser, era un prec per fer-nos veure que, al cap i a la fi, ell depenia de nosaltres.

Aquelles situacions necessitaven d'aquella escenificació? Era la única actuació possible? Com és que l'entrenador sabia tot el què ens passava? Com és que a vegades ens demanava explicacions però immediatament la nostra paraula era reprimida amb un crit? No ho sé, no ho sé...

Ara jo, en Joan, vull buscar una altra cosa. Parteixo de la ignorància però no vull representar l'actuació dels meus antics entrenadors. Agraït a tot allò que em van transmetre, conscient i inconscientment, ara busco evitar que en els meus jugadors aparegui el somriure de la incomprensió, del poder absolut, del silenci transcendent.

Desitjo ser un entrenador que construeixi la paret de l'equip conjuntament amb ells. Oblidar el què havia estat, l'atuell buit assentat en el banc del vestidor i fer paret amb els nois des de baix de tot, posant maó sobre maó. Tots plegats parlarem de com aixecar-la i, un cop ben alta i amb la necessitat d'una bastida, també la muntarem tots junts.

Joan- Eh, com ha anat?

Biel- Malament.

Joan- Com que malament?

Biel- Malament tio, hauríem hagut de parar el marcador. Hauríem d'haver guanyat de més de 50 punts.

Joan- Escolta...

Construirem una paret resistent a l'arrogància, a la supèrbia. Un dic de contenció contra les onades constants d'excuses i menyspreu empeses pel mar de la competició.

Joan- L'àrbitre no té excusa. Jo no m'hi ficaré mai amb l'àrbitre.

Biel- Quins collons.

Xevi- Ja ens hi ficarem nosaltres.

Joan- No.

Ignasi- No teníem el dia.

Joan- No, no valen excuses... Havíem d'haver parat el marcador... Això vol dir, ostres, som molt bons nosaltres... No...!

La paret la construirem sobre una base sòlida, robusta, que agunti les investides. Tota ella serà construïda cap a un únic sentit, guiada cap a una única referència. A mesura que l'anem aixecant apareixerà a la paret un missatge, un grafit amb una única paraula. Treballant al

ritme de rap dels nois, Tito MC el que te focca!, descobrirem cinc lletres a la paret.

Joan- Què hauríem d'haver fet millor?

Biel- Defensar millor, baixar ràpid a la defensa.

Carles- Passar, tallar i reemplaçar, cinc oberts, mirar els trailers, defensar a baix quan ataquen...

Ignasi- Hem set nosaltres que hem jugat malament.

El missatge amagat i estampat a la paret serà EQUIP. Ells no ho sabran però cada partit, cada comentari, cada exercici, cada gest farà una paret més consistent. Un mur. L'equip serà un mur.

O no? I si és que no? I si tot plegat no va cap allà on jo vull que vagi? Potser no acabarem de construir tota la paret. Potser no tindrem temps i ens quedarà a mitges. Potser la farem torta i fràgil i l'haurèm de refer. Potser ens serà impossible descobrir el missatge a la paret. Vés a saber, però per alguna cosa he de començar.

Joan- Un moment... Si aixequem la mà, jo dono la paraula.

Carles- Ja, però és que si fan faltes i l'àrbitre va en contra nostra.

Joan- Carles no no...

Roc- Si fan faltes jo m'hi torno.

Joan- En Roc s'hi torna, molt bé. Que sapigueu que hem de canviar, que per aquest camí no hi podem anar, d'acord?

Carles- L'àrbitre es menjava les faltes d'ells amb patates. Se les menjava amb extra de patates.

Quim- L'àrbitre estava comprat.

Joan- Però... Eh que nosaltres també ens equivoquem? Doncs els àrbitres també.

Xevi- Hi havia un de l'altre equip que...

Biel- Que era un maricon acabat.

Joan- Escolta! Home!

Julià- El 13 era un cabron.

Joan- No insulteu.

I potser hauré d'empunyar un mall ben fort pel mànec i començar a tirar la paret a terra. Picar amb ràbia, ben fort, per llavors tornar a reconstruir. Potser m'esgotaran la paciència hi hauré de tornar a picar, a crits. Un cop i un altre, cridant ben fort. I quan ho faci, potser, en algun d'ells els hi passarà alguna cosa que no podran controlar. Els entrarà el somriure, el pessigolleig de la incomprensió, del poder absolut, del silenci transcendent.

1 INTRODUCCIÓ

1.1 La idea inicial de la tesi

De ben segur que aquesta tesi és un més dels molts recorreguts que porto fent durant tant de temps. Uns recorreguts que, des de l'aspecte físic, sempre han anat de l'àmbit educatiu cap a l'àmbit esportiu. De l'escola, quan era petit, cap al Pavelló i de la Universitat, ja de gran, cap a la mateixa direcció, el pavelló. Trajectes normalment amb bicicleta, d'anades i vingudes, amb el cap ple d'idees i principis entrelligats. Trajectes, a cops de pedal, plens d'una xarxa de continguts educatius i d'entrenament indestriables. Un cabal de pensament de doble direcció entre el Pavelló i la Universitat.

En aquests trajectes és on, principis i idees d'un àmbit i de l'altre, es barregen i busquen sortides per ser aplicades. En aquests trajectes és on els problemes d'un àmbit i de l'altre s'entrelliguen per buscar respostes a les activitats de classe o els exercicis de l'entrenament. Principis i idees indissociables, problemes comuns a resoldre per dos àmbits, l'educatiu i l'esportiu, estretament lligats en la meua vida.

La tesi que presento a continuació va en relació a una situació personal viscuda com a jugador i com a entrenador de bàsquet. Aprofundeix en aquells moments en què un entrenador es troba a dins d'un vestidor i, al davant, hi té tot l'equip que entrena esperant a veure què diu i què fa. L'experiència personal com a jugador de bàsquet sempre m'ha mostrat una actitud passiva del jugador davant de l'entrenador. Per contra, sempre m'ha ensenyat una actitud activa de l'entrenador.

La idea inicial, l'embrió d'aquesta tesi, parteix d'una pregunta ben simple: "Què passaria si donés veu als jugadors d'un equip de bàsquet?". Aquest embrió, de ben segur sorgit pedalant entre el Pavelló i la Universitat, confronta el què sovint llegeixo a la Universitat: que si els estudiants han d'estar actius en el seu

aprenentatge, que han de prendre decisions, que han de treballar en equip... I el que veig i he vist sempre en el Pavelló. Un espai on el silenci dels jugadors és absolut, on estan passius, on els jugadors no proposen solucions i són cossos dòcils a les indicacions i avaluacions de l'entrenador.

Durant la meua experiència com a jugador he viscut sempre de manera passiva les explicacions de l'entrenador. La meua actitud, en els molts anys que he fet d'entrenador, ha estat la de donar indicacions a uns jugadors callats i passius. Una actitud dominant en què mai havia deixat participar als jugadors.

El procés d'investigació realitzat parteix d'aquesta idea simple de donar veu als jugadors. D'una idea simple a un procés complex. La pregunta inicial amaga una gran complexitat que s'inicia des de la significació per part de l'entrenador de la veu dels seus jugadors i acaba, aquí, en la redacció d'aquesta tesi doctoral.

Per anar desgranant la complexitat del procés d'investigació estructuro la tesi en quatre parts. Una primera, el marc conceptual, on determinaré els conceptes que fonamenten la tesi, una segona part on descriuré el disseny i el desenvolupament de la recerca, tot seguit, en la tercera part s'inclouen les narratives com a instrument de representació de les dades recollides durant tot el procés i, finalment, un epíleg a mode de conclusió. En el següent apartat recullo els objectius de la primera part de la tesi, el marc conceptual.

1.2 Objectius del marc conceptual

En el marc conceptual que presentaré a continuació busco, primerament, definir i interrelacionar els conceptes importants per aquesta tesi. Em plantejo la concreció de conceptes com la de la

figura de l'entrenador, la comunicació, la cooperació i la competició en el context esportiu i escolar. La concreció d'aquests conceptes, per part de diferents autors i estudis, té la finalitat de donar una visió àmplia dels diversos significats que poden tenir. És doncs, a partir de la definició de conceptes i la seva relació, la possibilitat de veure una panoràmica oberta sobre l'entrenador i l'esport.

Però en aquest marc conceptual també hi busco un segon objectiu: posicionar-me respecte a un perfil d'entrenador i sobre el significat de la comunicació per aquest entrenador. Aquest posicionament em portarà primer a detallar els diferents perfils d'entrenador que es consideren, com per exemple l'entrenador cooperatiu i, segonament, cap a l'explicació d'estratègies didàctiques en l'ensenyament de l'esport, com l'aprenentatge cooperatiu.

L'entrenador que aniré definint té en consideració la comunicació dels seus esportistes, li dóna una significació especial en el context a on es realitza i com element educatiu per la construcció de significats conjunts. L'entrenador que aniré perfilant és aquell que ha de guiar la comunicació cap el què significa la cooperació a dins de l'equip de bàsquet i aquest guiatge ho ha de fer en un context que pot semblar contradictori, un context competitiu.

Aquesta aparent contradicció d'un entrenador que vol cooperar però que també vol ser competitiu comporta una complexitat en els plantejaments de l'entrenador, i també de l'investigador, que creu que sí que és possible entrelligar la cooperació i la competició. Els plantejaments utilitzats com a entrenador i com a investigador seran descrits després del marc conceptual que tot seguit exposo.

PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL

2 L'ENTRENADOR I LA COMUNICACIÓ

En aquest primer capítol exposo el concepte de comunicació i la seva importància per un entrenador que dirigeix a un grup d'esportistes. Partint del concepte de comunicació vull traslladar la idea d'un entrenador que no és l'únic emissor de missatges sinó que deixa que els seus esportistes també generin i formin part d'una xarxa de comunicació. Em posiciono del costat d'un entrenador que no només veu la comunicació en una direcció, vertical descendent, sinó que té en consideració la comunicació que pot venir dels esportistes i la comunicació horitzontal, entre esportistes.

La recerca bibliogràfica m'ha portat a trobar un seguit d'investigacions relacionades amb la comunicació de l'entrenador. Més enllà que la comunicació pot ser verbal o no verbal, la totalitat d'estudis trobats fan referència a la comunicació verbal de l'entrenador. Aquesta característica comuna en els estudis constata el fet que l'entrenador és l'únic emissor de missatges i la consideració de l'esportista com a receptacle d'aquestes informacions.

Tot i aquesta constatació dels estudis hi ha diversos autors que exposen models d'entrenadors que entenen la comunicació com un procés bidireccional i que tenen en consideració les aportacions dels seus esportistes. En l'últim apartat d'aquest capítol descriuré les característiques d'aquests entrenadors.

2.1 La importància de la comunicació de l'entrenador

Tradicionalment la psicologia i la lingüística han entès la comunicació com la transmissió d'informació des d'un emissor a un receptor. El missatge és elaborat (codificat) per l'emissor mentre que el receptor

l'interpreta i accedeix al coneixement transmès mitjançant aquest missatge (descodificació). Sánchez (2002) en un llibre sobre psicologia dels grups explica que s'han presentat diferents definicions del concepte de comunicació però que l'entén com el procés pel qual les persones creen i envien missatges que són rebuts, interpretats i que altres persones els hi donen respostes. Un procés on no es distingeix entre comunicació verbal o no verbal i un procés bidireccional i interactiu, perquè el destinatari del missatge sovint és actiu i torna una resposta (retroalimentació o feed-back) a l'emissor del missatge.

Pel que fa a l'àmbit esportiu, Graça i Mesquida (2006) veuen com un costum entendre la comunicació de l'entrenador com un procés de transmissió d'informació. En aquest procés d'instrucció l'entrenador hi té diverses tasques a realitzar com, per exemple, interpretar les necessitats, els interessos i les respostes dels atletes en l'entrenament i en la competició.

Aquesta transmissió d'informació que dona l'entrenador no únicament es fa pel canal verbal, sinó que també es pot donar pel canal visual i pel kinestèsic – tàctic. Des d'una visió del rendiment esportiu Ruiz i Sánchez (1997) analitzen el paper de les informacions en l'aprenentatge esportiu i creuen que la font d'informació exterior a l'esportista més comú és la informació que prové de l'entrenador. Aquests autors analitzen la informació que dona l'entrenador als seus esportistes i afirmen que la veu, el canal de comunicació verbal, és una eina indispensable pels entrenadors per donar informació.

Ara bé, aquest llenguatge utilitzat per l'entrenador no és simplement un mitjà per comunicar idees. Fairclough (1989)¹ explica que les paraules no només reflecteixen la "realitat", sinó que a la vegada creen certes expectatives, modelen les nostres perspectives i afecten

¹A: Fernández Balboa (2004)

les nostres maneres d'actuar, jugant així un paper important en el manteniment o transmissió de certes relacions de poder.

Martens (2002) postula que entrenar és comunicar-se. Aquest autor dóna una importància cabdal a la comunicació per a un entrenador i n'explica les tres dimensions: 1-La comunicació no inclou només l'enviament de missatges, sinó també la recepció de missatges. 2- La comunicació consta de missatges no verbals així com de missatges verbals. Estima que més del 70% de la comunicació és no verbal i 3- La comunicació es divideix en dos parts: contingut i emoció. El contingut és la substància del missatge i l'emoció és el que se sent al respecte. Aquest autor entén la comunicació com un procés de doble direcció.

Les tres dimensions de Martens mostren la complexitat de la comunicació. Aquesta complexitat rau en què la comunicació no és un contingut transparent que mecànicament s'expressa sinó que amb l'afegit de l'emoció necessitem aprendre a comunicar tenint en compte aquest component emocional.

La comunicació en l'àmbit esportiu s'ha estudiat bàsicament des del canal verbal i com un procés unidireccional, de direcció vertical descendent, de l'entrenador cap als esportistes. Com un procés de transmissió d'informació de l'entrenador cap als seus esportistes.

Segons els estudis trobats en l'àmbit esportiu s'analitza la comunicació, ja sigui verbal o no verbal, de l'entrenador cap als seus esportistes i les conseqüències que se'n deriven. Tot seguit poso una mostra d'estudis que reflecteixen aquesta tendència d'estudiar la comunicació des d'una perspectiva unidireccional.

Moreno, Santos i Del Villar (2005) analitzen l'actuació de l'entrenador de voleibol durant la direcció d'equip, fonamentalment la seva intervenció durant la competició i de manera prioritària la informació verbal transmesa per l'entrenador abans, durant i després dels

partits. Referent a la comunicació de l'entrenador conclouen que la informació aportada per l'entrenador durant la competició és una de les nombroses variables que influeixen en el rendiment esportiu en competició, però no poden establir una relació directa i única entre aquestes dues variables. També Moreno, Santos, Ramos, Cervelló, Iglesias i Del Villar (2005) analitzen l'eficàcia del comportament verbal del entrenadors. Aquests autors passen 25 qüestionaris a experts en voleibol i arriben a la síntesi que l'entrenador hauria de donar principalment informació tàctica, de manera positiva i no incloure més de tres punts claus d'informació.

Santos, Mesquita, Pereira i Moreno (2009) analitzen la intervenció pedagògica d'entrenadors de voleibol de joves. Un dels aspectes analitzats és la intervenció de l'entrenador en funció del moment que emeten la informació. En aquest aspecte conclouen que els entrenadors observats en el voleibol emeten la informació majoritàriament a través del feedback.

Bloom, Crumpton i Anderson (1999) fan una revisió d'estudis i proposen 12 categories de comportament de l'entrenador, com per exemple instruccions tècniques, tàctiques, frases d'activació, d'ànims o de disgust. Analitzen un entrenador de bàsquet al llarg d'una temporada i conclouen que el 29% de les instruccions cap els seus jugadors són tàctiques, el 16% fan referència a frases dirigides a la intensitat dels jugadors, el 13,9% són instruccions tècniques, el 13,6% són frases d'elogi, 12% instruccions generals i el 6% són frases de disgust o d'ira.

Álamo (2007) afegeix l'anàlisi de la transmissió de valors en el comportament dels entrenadors d'esport escolar. Per aquest autor el comportament d'un entrenador va molt més enllà de transmetre aspectes tècnics i tàctics. En el seu estudi realitza 38 observacions i classifica els comportaments dels entrenadors en 19 categories

observables durant un partit de competició. En aquestes categories s'observa, per exemple, si l'entrenador protesta les decisions de l'àrbitre o si ensenya als seus jugadors a respectar les regles establertes. Tot i que els entrenadors expressen que l'esport ha de tenir principis educatius l'observació revela, entre altres dades, el següent:

1. El llenguatge utilitzat pels tècnics no és educatiu en un 68,4% dels registres.
2. Els entrenadors no utilitzen un model educatiu de pràctica esportiva en el 78,9% de les observacions.
3. El 60,5% dels entrenadors observats generen violència derivada principalment de les expressions, crits i comportaments durant els partits.

Álamo conclou que segons les dades i malgrat que els entrenadors expressen que els principis educatius són el més important, els comportaments dels entrenadors estan relacionats amb un model competitiu poc educatiu. En aquest model competitiu més generalitzat hi predominen diferents rituals i es sobrevaloren formes de comportament plagiats de l'esport d'elit.

Alzate, Lázaro, Ramírez i Valencia (1997) desenvolupen un instrument anomenat perfil d'estil de comunicació a l'esport (PECD) en el qual pretenen conèixer les relacions existents entre l'estil de comunicació de l'entrenador, la cohesió grupal, l'eficàcia col·lectiva i la satisfacció. Entre altres conclusions els resultats suggereixen que l'estil de comunicació que utilitza l'entrenador en la interacció amb els seus jugadors és una variable important en el desenvolupament de la cohesió grupal.

Aquesta mostra d'estudis pretén evidenciar la tendència d'entendre la comunicació en l'àmbit esportiu en una única direcció, de l'entrenador cap als seus esportistes. Per altra banda, no he trobat estudis

específics que es centrin en la comunicació dels esportistes. En aquest sentit defenso que l'entrenador, com a líder que controlarà el procés de comunicació, doni valor a la participació dels seus esportistes. En el següent apartat mostro diferents estils d'entrenadors i la seva consideració respecte a la comunicació.

2.2 L'entrenador cooperatiu

Com s'ha mostrat en la revisió dels estudis anteriors la comunicació és un procés essencial per l'entrenador. Segons com aquest comunica pot influir en el rendiment de l'equip, el pot cohesionar però també pot generar violència i mal ambient entre els jugadors. Tant a partir de la comunicació verbal (comunicant objectius, explicant exercicis, corregint accions...) com de la comunicació no verbal (els seus gestos, l'expressió facial...) els entrenadors transmeten una manera de veure l'esport. Molts autors i autores (Blázquez, 1995; Fonseca, 2006; Fraile, 2004; Petrus, 1998; Ruiz i García, 2011; Seirul·lo, 1995; Soler, 1998; Álamo, 2007) ressalten la importància de la figura de l'entrenador i de la relació que estableixen amb els seus esportistes com a bàsica per tal d'orientar-los en la seva pràctica i en la transmissió d'una determinada idea de l'esport.

Voldria incidir en aquesta idea de la importància de la figura de l'entrenador. I és que sovint en la literatura esportiva l'entrenador es situa per sobre dels esportistes establint una relació unidireccional en el context d'una estructura jeràrquica. És ell qui dóna i els esportistes reben, és ell qui mana i els esportistes obeeixen. L'entrenador dóna coneixements (tècnics, tàctics, físics) i dóna, també, una idea de l'esport en funció dels seus comportaments. Els esportistes reben i aprenen d'ell.

Tot i aquesta idea generalitzada, el que acaba definint la relació entre entrenador i esportistes són els comportaments particulars que s'estableixen entre ells. En aquest sentit són interessants els anàlisis observacionals que fan Álamo (2007) o Bloom et al. (1999) ja que especifiquen comportaments determinats dels entrenadors. Però aquesta concreció de comportaments no es dóna sempre i, hi ha autors, que han realitzat una simplificació de la realitat per crear models d'entrenadors. Alguns d'aquests autors parlen d'estils o perfils d'entrenadors però, al cap i a la fi, no deixen de ser generalitzacions de comportaments encabits en unes categories d'entrenadors. En aquestes generalitzacions que fan diversos autors, sovint, el que marca l'estil o perfil de l'entrenador és la seva relació i comunicació amb els seus atletes i esportistes. Segons la consideració que tenen els entrenadors cap els seus esportistes, a l'hora de participar i comunicar, determina el perfil o estil de l'entrenador. Tot seguit esmento diversos autors i els models d'entrenadors que proposen i, a la vegada, associo aquests models amb el rendiment i les possibilitats de guanyar o perdre partits.

Per Martens (2002) la majoria d'entrenadors es decanten per un dels tres següents estils d'entrenador:

1. Estil autoritari: L'entrenador pren totes les decisions ja que posseeix coneixements i experiència. El paper de l'esportista és respondre a totes les seves ordres i s'ha de limitar a escoltar, assimilar i obeir.
2. Estil dòcil: Aquests entrenadors prenen tantes poques decisions com sigui possible, donen poques instruccions, proporcionen una guia mínima per organitzar activitats i resolen els problemes de disciplina només quan és d'absoluta necessitat. És, simplement, un vigilant de l'activitat.
3. Estil cooperatiu: Aquests entrenadors comparteixen les preses de decisions amb els esportistes, encara que reconeixen la seva

responsabilitat a l'hora de proporcionar lideratge i orientació als esportistes joves per aconseguir els objectius establerts. L'entrenador cooperatiu reconeix que els joves no poden convertir-se amb joves adults sense aprendre a prendre decisions.

Martens (2002) es decanta per un estil d'entrenador cooperatiu i per la utilització d'una comunicació d'enfocament positiu. Per aquest autor, aquest enfocament posa l'èmfasi en els ànims i recompenses per afavorir les conductes desitjables i ajuda als esportistes a valorar-se a si mateixos com a individus. Comunicar-se de forma positiva expressa un desig de comprendre, d'acceptació dels atletes i una expectativa de mutu respecte.

Per Martens l'entrenador d'èxit, així és com titula el seu llibre, és l'entrenador cooperatiu. Per l'entrenador d'èxit guanyar competicions només constitueix un dels aspectes del triomf com a entrenador. L'entrenador d'èxit és molt més que guanyar partits ja que posa per davant a l'atleta abans que la victòria. Per aquest autor la consideració de l'atleta per davant de la victòria no vol dir que la victòria no tingui importància i creu que esforçar-se per guanyar ha de ser l'objectiu de tot atleta i entrenador. En aquest esforç per guanyar en la competició hi veu el compromís de l'atleta, la lluita per guanyar o el reconeixement per l'excel·lència aconseguida, entre altres aspectes.

El traspàs de decisions de l'entrenador a l'atleta que fa Martens també ho proposa Fraile (2004:21) quan diferencia dos tipus d'entrenador esportiu. Un entrenador que és concebut com un especialista amb una formació centrada en el domini d'aspectes tècnics, un expert en l'esport més des d'un punt de vista teòric que aplicat i de caràcter més acadèmic que pràctic.

I un entrenador democràtic que resumeix en la següent taula:

El entrenador democrático		
Características	Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> -Hace que los jugadores se sienten tranquilos con él. -Se preocupa de los problemas de cada jugador, ya sean deportivos o extradeportivos. -Usa refuerzos positivos para motivar a sus jugadores. -Es flexible en la planificación. -Está abierto a utilizar diversos sistemas de juego y de entrenamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los jugadores rinden más de lo que se espera de ellos. -El equipo está relajado y disfruta de la competición. -Existe una buena cohesión del grupo. -Los jugadores "problemas" se manejan con más eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Algunos jugadores le juzgan débil. -Tiene dificultad para dirigir a los jugadores poco motivados. -No es adecuado para jugadores inseguros que necesitan un entrenador autoritario.

Taula1: El entrenador democrático. A Fraile, A. (2004:21)

Com es pot observar en el quadre de Fraile (2004) l'entrenador democràtic vetlla pels seus esportistes i aconsegueix que els seus jugadors rendixin més del què s'espera d'ells. Estableix, com també fa Martens, una relació entre rendiment i l'estil de l'entrenador.

Balaguer i Torrents (2005) afegeixen l'aspecte temporal en la diferenciació de dos models d'entrenadors. Entenen que hi ha hagut una clàssica visió de l'ésser humà i de la seva relació amb l'entrenament esportiu. En aquesta visió la concepció de l'organisme humà és el d'una màquina constituïda per parts i la relació entre atleta i entrenador es basa en un principi jeràrquic on l'entrenador

representa el cervell del sistema, ja que se suposa que coneix les respostes i solucions mentre que l'atleta és un simple executor molt obedient, ja que per guanyar i aprendre només ha de fer el què diu l'entrenador. Però les limitacions d'aquesta visió clàssica ha provocat un nou rol per l'entrenador que ha de ser capaç d'acompanyar a l'atleta i d'aprendre de l'atleta o de l'equip. Aquestes autores entenen el nou paper de l'entrenador des de la perspectiva dels sistemes dinàmics complexes, que permet comprendre el comportament de manera global i macroscòpica.

Aquests autors que he revisat identifiquen perfils i estils d'entrenadors diferenciats segons la participació dels esportista o esportistes que condueixen en el procés d'entrenament i competició. Aquesta consideració per part de l'entrenador en la participació de l'esportista en el procés d'entrenament i competició és cada vegada més generalitzat. La Federació Espanyola de Bàsquet (Jordana i Martín, 2010), en els seus llibres destinats a la formació d'entrenadors, es decanta per un entrenador d'estil cooperatiu.

Entre els adjectius col·locats a l'entrenador, de ben segur que el d'entrenador democràtic (*democràcia=govern del poble*) que proposa Fraile (2004) és el més aclaridor referent a la importància de traspassar decisions als esportistes, situar-los en una relació d'igual a igual amb l'entrenador i, com a conseqüència, trencar jerarquies de poder que estan molt arrelades a l'esport competició. Mentre l'entrenador de model autoritari comunica en una sola direcció, és ell qui pren totes les decisions i els esportistes obeeixen, l'entrenador democràtic deixa participar als esportistes, els escolta i, en definitiva, incorpora un sentit més ampli a la comunicació. El canvi d'un procés d'instrucció unidireccional a un procés d'instrucció bidireccional és el que demanen Graça i Mesquita (2006:61). Per aquests autors el procés d'instrucció no resulta només de l'acció dels entrenadors sinó de l'acció conjunta d'entrenadors i atletes sobre un contingut

específic, en un determinat entorn i al llarg del temps. Aquests autors descriuen el perfil d'un entrenador constructivista i, tot hi acceptar la impossibilitat de definir de manera objectiva i precisa els trets personals i professionals de l'entrenador constructivista, en donen moltes pistes:

Un entrenador que quiera optimizar la capacidad instruccional de su programa de entrenamiento no centra solamente en él mismo los encargos de la enseñanza, da espacio, estimula y realza otras fuentes de enseñanza, como son los atletas, proporcionando actividades de exploración y busca de soluciones productivas, fomentando el trabajo cooperativo de pequeños grupos, el trabajo de parejas, en fin implantando un clima de trabajo responsable en el entrenamiento, en lo cual los atletas asumen los objetivos y las tareas del entrenamiento y comparten experiencias y conocimientos entre ellos, no dependiendo solamente de una única fuente de información, el entrenador.

Graça i Mesquita acaben incidint, entre altres coses, que l'entrenador constructivista ha de personalitzar els entrenaments, ha d'entendre l'error com un aspecte per l'aprenentatge i ha de procurar perquè els atletes siguin competents. En aquest sentit, aquests autors també associen el procés d'instrucció bidireccional a les exigències de la competició i a la millora per a la competició.

El concepte d'entrenador constructivista de Graça i Mesquita (2006) i el d'entrenador cooperatiu de Martens (2002) orienten el camí a seguir en aquesta tesi. Els dos entrenadors (o autors) parteixen de la idea d'entendre els esportistes com a subjectes actius en la construcció dels seus coneixements i aprenentatges, idea clau que em permet passar en el següent capítol, la teoria que sustenta aquesta idea i que en el següent capítol hi aprofundeixo.

3 SOBRE PEDAGOGIA I DIDÀCTICA DE L'ESPORT

L'esport és l'únic terreny que permet un aprenentatge ràpid i homogeni alhora que graduat amb la introducció successiva d'elements nous. Així, en esport, s'arriba progressivament fins a l'*equip* de futbol, aquesta agrupació que, un cop constituïda, és probablement el prototipus més perfecte de la cooperació humana: cooperació voluntària, sense sanció, basada en el desinterès i, tanmateix, sòlida i sàviament "articulada" en totes les parts.

La cooperació esportiva té unes característiques que en fan una mena d'escola preparatòria a la Democràcia. En efecte, l'Estat democràtic no pot viure i prosperar sense aquesta barreja d'*ajuda mútua* i de *competència*, que és el fonament fins i tot de la societat esportiva i la condició primera de la seva prosperitat.

Pierre de Coubertin (2004:107)²

Quan Fraile (2004) planteja el concepte de entrenador democràtic, Graça i Mesquita (2006) el d'entrenador constructivista i Martens (2002) el d'entrenador cooperatiu estan col·locant a l'esportista en el centre del procés d'entrenament i de competició i estan establint una relació més igualitària amb l'entrenador. Aquests models d'entrenadors són generalitzacions i els autors no entren en la riquesa que significaria exposar els límits de la relació: Quins aspectes poden decidir els esportistes? Quins esportistes poden decidir i com ho decideixen? Fins on deixa decidir l'entrenador? De ben segur que un entrenador que juga amb aquests límits, que es qüestiona el per què d'aquests límits, va més enllà d'un entrenador i s'apropa a la figura d'un pedagog esportiu.

A l'inici d'aquest capítol he posat una cita de Pierre de Coubertin (2004) on explica que la cooperació esportiva té unes característiques

²Versió original de 1921.

que en fan una mena d'escola preparatòria a la democràcia. Casanovas i Soler (2004)³ prologuistes de l'obra de Coubertin el consideren un pedagog esportiu perquè veia l'esport com un element educatiu renovador que, si es propagava, ocasionaria una transformació de la societat. Certament, Coubertin, va aconseguir a través de l'esport transformar la societat i poder ser considerat un pedagog esportiu.

Sense la pretensió d'aquesta transformació social el què diferencia un entrenador d'un pedagog esportiu és el fet de veure més enllà de la simple activitat, del simple exercici, de la simple competició. És, el meu entendre, una diferència paral·lela a la que existeix entre didàctica i pedagogia o entre la diferència d'un mestre i un pedagog. Com argumenten Fernández Balboa (2004) i Pujolàs (2003) la didàctica explica el *què* i el *com* ensenyar (la tècnica d'ensenyament) mentre que la pedagogia es planteja el *per què* i el *per a què* ensenyem (la filosofia de l'ensenyament). Savater (2004) explica que mentre el pedagog utilitza la didàctica per exercir la pedagogia, el mestre es queda a nivell didàctic sense entrar en la pedagogia.

El pedagog es pregunta el *per què* i el *per a què* ensenyem i això significa preguntar-se si volem educar persones lliures i responsables o volem educar persones submises. Vol dir preguntar-se si volem educar persones que sàpiguen col·laborar i treballar en equip o volem educar persones individualistes i competitives.

El pedagog que es compromet en un *per què* i en un *per a què* ha de buscar en la didàctica (el *què* i el *com*) per aconseguir-ho. En aquesta combinació de didàctica i pedagogia, com explica Pujolàs (2003), hauríem de trobar una manera d'organitzar l'aprenentatge que ens permetés, d'una banda, ensenyar de forma eficaç el continguts curriculars (de tal manera que els alumnes aprenguessin més i de

³A: Coubertin (2004)

manera més significativa) i de l'altra educar les interrelacions socials per tal de contribuir a l'educació de persones.

Quan al darrera d'entrenador s'hi posa l'adjectiu cooperatiu, democràtic o constructivista s'entra en les finalitats (el *per què* i el *per a què*?) que ha de buscar l'entrenador. El concepte entrenador remet a la didàctica, els adjectius remetent a les finalitats que busca un pedagog esportiu. El repte és complex, l'entrenador ha de situar a l'esportista en el centre de la intervenció perquè n'és el protagonista, li traspasa decisions i ha d'establir una relació d'igualtat però, a la vegada, no pot oblidar que ha d'ensenyar uns continguts que s'han d'aprendre de manera eficaç.

Fins aquest moment he anat incidint en els entrenadors que situen a l'esportista com a protagonista del procés d'entrenament i competició. Aquesta idea, amb una sòlida base pedagògica, trenca amb la idea d'un esportista dòcil i passiu. En el següent apartat revisaré la teoria del coneixement que ha col·locat a l'alumne en el centre de l'acció educativa per, més endavant, traslladar aquesta teoria a l'àmbit de la didàctica de l'esport.

3.1 L'alumne en el centre de l'acció educativa

En un llibre sobre la història de les idees pedagògiques Gadotti (2000) explica que a l'home li agrada pensar en termes d'oposicions extremes, de pols oposats i, és així com s'ha fet entendre com a paradoxal l'educació tradicional i l'educació nova o progressista. En altres paraules, un tipus d'educació exclou a l'altre.

Aquesta polarització, que més tard també s'ha traslladat en la didàctica de l'esport tal com explicaré més endavant, té l'origen en el moment que es trenquen unes idees fortament establertes. Segons

Gadotti a finals del segle XIX i principis del XX autors com Ferrière, Dewey i Piaget trenquen amb l'escola tradicional. Una escola que era essencialment transmissora i que demanava a l'alumne una actitud dòcil, receptiva i obedient. Per Gadotti (2000:149) l'escola nova representa una gran renovació de l'educació ja que:

Solo el alumno podría ser autor de su propia experiencia. De ahí su paidocentrismo (el alumno como centro) de la Escuela Nueva. Esa actitud necesitaba métodos activos y creativos también centrados en el alumno. Así los métodos de enseñanza significaron el mayor avance de la Escuela Nueva.

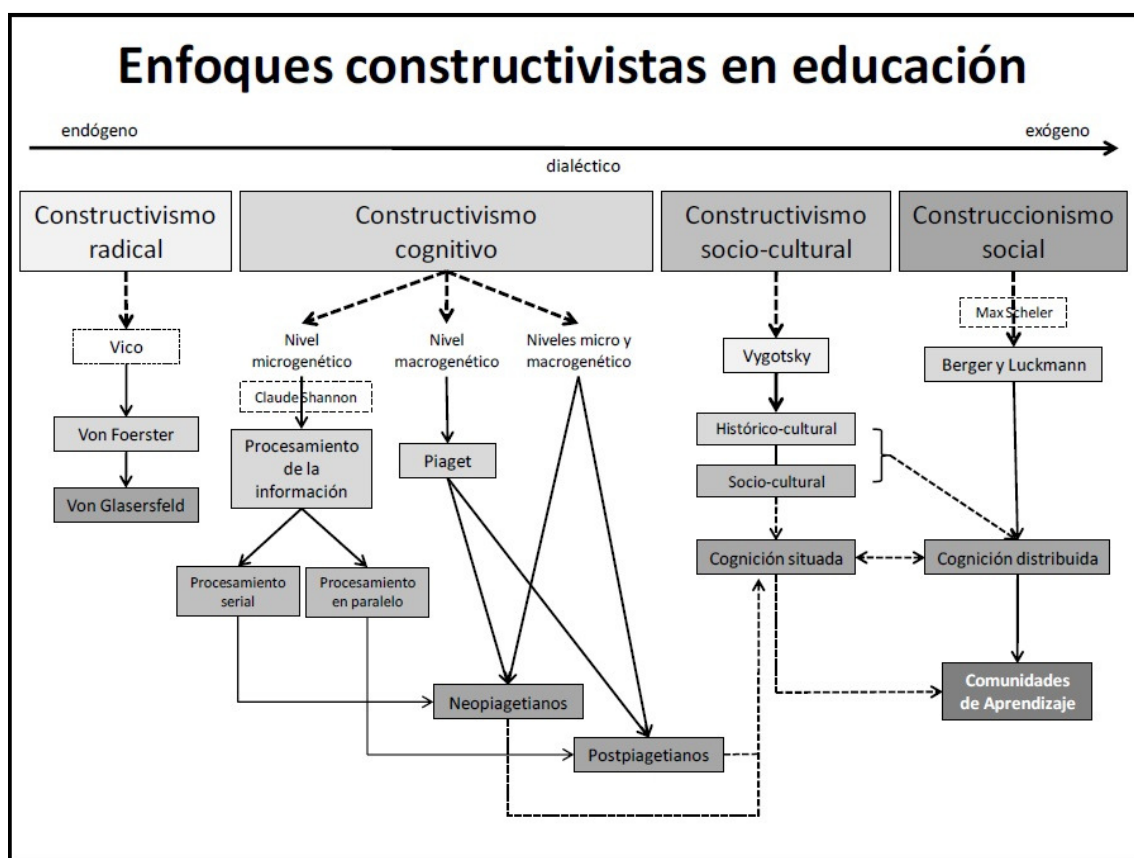
Aquest moviment de renovació pedagògica va comportar un canvi en la metodologia docent (més activa i participativa) i en els rols dels agents implicats: el professor i l'alumne.

La teoria del coneixement que sustenta la participació activa de l'alumne s'anomena constructivisme. Segons Serrano i Pons (2011) el constructivisme ja ha rebut molts anàlisis i, dins les diverses visions del constructivisme, la idea compartida és que el coneixement és un procés de construcció genuïna del subjecte. Aquestes diverses visions també coincideixen amb el que no és el constructivisme, un desplegament de coneixements innats ni una còpia de coneixements existents en el món exterior. Per aquest autor i des d'un enfocament psicològic, el que intenta respondre el constructivisme és: què és el que es construeix? Com es construeixi? I qui el construeix? I cada tendència constructivista hi dóna la seva visió.

Per Serrano i Pons (2011) quan traslladem la perspectiva psicològica del constructivisme a un enfocament pedagògic, que interpreta els processos d'ensenyament i aprenentatge, aquesta perspectiva es pot ubicar en un contínuum que progressa des de la construcció del coneixement en el subjecte individual (constructivismes endògens)

fins a posicionaments que consideren el coneixement social com la única font vàlida de coneixement (constructivismes exògens).

Entre aquests dos extrems el constructivisme també passa per posicionaments que postulen una dialèctica entre el subjecte i el context, entre l'individu i el context social. En el següent quadre de Serrano i Pons (2011) es representa els enfocaments constructivistes en educació:



Il·lustració 1: Enfocaments constructivistes en educació. Serrano i Pons (2011).

Cubero (2005a) entén el constructivisme com una perspectiva epistemològica que intenta explicar i comprendre la naturalesa del coneixement. Aquesta autora assenyala que dins la gran diversitat d'ús del concepte constructivisme és possible concretar elements comuns que són els següents: una epistemologia relativista, una

concepció de les persones com agents actius i una interpretació de la construcció del coneixement com un procés social i situat en un context cultural i històric.

Seguint aquesta autora em centro, primer de tot, amb la idea de la concepció de les persones com a agents actius. Segons Cubero (2005a) pel constructivisme el coneixement és una construcció subjectiva a on la realitat deixa de ser una entitat absoluta. La realitat és sempre un assumpte d'interacció, una cosa que es crea mitjançant les nostres accions. Per tal de crear aquest coneixement cal que el subjecte estigui actiu. Aquesta mateixa idea l'exposen Gómez i Coll (1994) quan diuen que el coneixement en la perspectiva constructivista és un procés dinàmic interactiu a través del qual la informació externa és interpretada i reinterpretada per la ment que progressivament va construint models explicatius cada vegada més complexes i potents.

Delval (1997) explica que cada subjecte ha de construir els seus propis coneixements i que no els pot rebre construïts per d'altres. La construcció és una tasca en solitari, que té lloc a l'interior del subjecte i que només es pot realitzar per ell mateix. Tot i així Delval afirma que els altres poden facilitar la construcció que cada subjecte ha de realitzar per si mateix. És més, diu Delval, pot afirmar-se que aquesta construcció no seria possible sense l'existència dels altres. El coneixement és un producte de la vida social i el desenvolupament dels instruments de coneixement no pot realitzar-se sense la presència dels altres.

Un segon punt en comú de l'enfocament constructivista és la interpretació de la construcció del coneixement com un procés social. Segons Cubero (2005a) l'eix més destacable en la descripció de les perspectives constructivistes és el relatiu a la dimensió individual – social. La mateixa autora afirma que la majoria de les posicions

constructivistes, encara que no obliden el funcionament individual, donen prioritat als aspectes socials. En un extrem hi ha el constructivisme més compromès amb els processos psicològics interns de l'individu i en l'altre el construccionisme social. Des del construccionisme social Burr (1997) creu que la personalitat no es dóna a l'interior de les persones sinó entre elles i que no tenim personalitat sinó una munió de *jos* diferents. La tendència general però, segons Cubero (2005a) és redefinir el *jo* individual en funció dels processos i les pràctiques socials. Delval (1997) creu que s'ha de diferenciar amb tota claredat la construcció que el subjecte realitza del coneixement, com a procés que té lloc en l'interior del subjecte, i les condicions que fan possible, faciliten o dificulten aquesta construcció i que es refereixen a factors externs al subjecte. Bruner (1997) explica en el postulat interaccional que és a través de la interacció amb els altres que els nens descobreixen de què tracta la cultura i com es concep el món. Colomina i Onrubia (1990) pensen que des del constructivisme l'aprenentatge escolar es concep com un procés constructiu que té un caràcter intrínsecament social, interpersonal i comunicatiu. Un procés en el qual els altres alumnes tenen un paper natural com a font potencial d'ajuda educativa.

L'últim element comú que Cubero (2005a) troba entre les perspectives constructivistes és la construcció del coneixement com un procés situat en un context cultural i històric. Tant Rodrigo (1997) com Cubero (2005a; 2005b) entenen els contextos en els quals les persones desenvolupen les seves activitats com escenaris socioculturals. La construcció del coneixement s'entén com una construcció situada en un escenari sociocultural específic. Cada escenari sociocultural pot definir-se en funció d'una sèrie d'elements: l'entorn espai - temporal que li és característic; l'entramat de persones que actuen en l'escenari; les intencions, els motius i les metes tant en el pla personal com de l'escenari en si; les activitats i

tasques que es realitzen en aquest escenari; els formats interactius i el tipus de discurs que es posen en joc.

Així doncs, serà necessari que en aquesta tesi, com faré més endavant, descrigui aquest escenari sociocultural específic, en aquest cas un club esportiu i, en concret, un equip de bàsquet.

La perspectiva sociocultural dóna molta importància al discurs entre els agents implicats. Degut a aquesta importància, en el proper apartat, aprofundeixo en la perspectiva sociocultural.

3.2 La perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural està molt influenciada per les idees i plantejaments de Vygotsky i per la idea que el desenvolupament humà és intrínsecament social i educacional. Des d'aquesta perspectiva el llenguatge agafa una importància cabdal. Bruner (1988) considera que el llenguatge és l'eina més poderosa per organitzar l'experiència i, en realitat, per construir "realitats". I segons aquest autor, per Vygotsky i Dewey el llenguatge és una manera d'ordenar els propis pensaments sobre les coses.

Bruner (1988; 1998; 1997) entén el llenguatge com una eina que els nens han d'utilitzar per la creació de significats i la construcció de la realitat. És a través de la interacció amb els altres, a través del llenguatge, el gest o altres mitjans, que descobreixen de què tracta la cultura i com es concep el món. Bruner s'endinsa en la comprensió del significat de "l'andamiaje" entre el professor i l'alumne i entre els alumnes.

Des d'aquesta perspectiva hi ha moltes referències a l'escola, al grup classe i a l'aula. Coll i Onrubia (2001) expliquen que en els últims

anys s'han produït canvis importants en les concepcions i idees dominants sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. Una part important d'aquests canvis tenen a veure amb l'auge del que es diu constructivisme d'orientació sociocultural. Per aquests autors aquesta perspectiva sosté que els alumnes són agents i responsables últims de la construcció de significats sobre els continguts escolars però, també, i de manera inseparable, que la construcció individual del coneixement que porten a terme els alumnes està inserida en la construcció col·lectiva que porten a terme professors i alumnes en un entorn específic, culturalment organitzat i amb característiques pròpies, que és l'aula.

Aquesta perspectiva defineix la construcció del coneixement no només dins d'una dimensió individual sinó que recull les aportacions que l'alumne realitza dins de la construcció del coneixement compartit del grup del que forma part. Edward i Mercer (1987:23) consideren l'educació com un procés de comunicació i tota investigació que estudiï la comunicació a classe la descriuen com "educacional". Posen l'accent en el contingut, el significat i el context del discurs per examinar com s'estableix el coneixement compartit i, a la vegada, s'allunyen de la forma del discurs:

Nos preocupa más el contenido que la forma. Es decir, nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos preocupa no solo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que construyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso.

Seguint amb la línia de Edwards i Mercer en què l'educació es veu com el desenvolupament de la comprensió conjunta, Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992) pretenen identificar, descriure i intentar comprendre alguns dels mecanismes mitjançant els quals una

persona, que actua com a agent educatiu (mare, professor, igual), aconsegueix incidir sobre una altra persona (filla, alumne, igual) ajudant-te'l a construir un sistema de significats relatius a una determinada parcel·la de la realitat, és a dir, un contingut concret. Per aquests autors el discurs educacional es converteix en un dels eixos fonamentals de l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa i s'entén com una entitat inserida en el marc més ampli de l'activitat conjunta que realitzen alumnes i professor.

Quan s'adopta aquesta perspectiva, com diuen Coll i Onrubia (2001) el llenguatge passa a ocupar un lloc prioritari en la comprensió i explicació dels processos escolars d'ensenyament i aprenentatge. L'educació s'entén com un canvi de discurs, un procés en què els alumnes modifiquen el seu discurs a mesura que avança el seu aprenentatge.

Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra i Yossef (2007:11) entenen l'aprenentatge com un procés constructiu, social i comunicatiu. Insisteixen en l'anàlisi del procés educatiu com un procés de comunicació. Aquest procés de comunicació té com a base un concepte de comunicació diferent del tradicional, on l'emissor elabora el missatge i el receptor el descodifica. Des d'aquesta perspectiva:

Los interlocutores cooperan en la producción del significado. No puede decirse, por tanto, que el significado es "transmitido", sino que es elaborado, construido. No puede adjudicarse al "emisor" o al "receptor", sino que pertenece conjuntamente a ambos, es decir, surge en el proceso de interacción. Se dice que el significado se negocia para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación. Es en este sentido que definimos el aprendizaje como un proceso constructivo, social y comunicativo.

Per aquests autors l'objectiu de l'educació és promoure un canvi progressiu dels modes de discurs dels alumnes i el seu apropament als de la disciplina i, en termes més concrets, als del professor.

Per Cubero, Cubero, Santamaría, Mata, Ignacio i Prados (2008) educar significa comunicar-se, intercanviar i compartir. Aquests autors realitzen una investigació sota els principis desenvolupats per la psicologia històrico-cultural, la perspectiva constructivista, l'anàlisi del discurs i l'anàlisi conversacional. Per aquests autors el discurs és una activitat en la qual es genera el significat. I el discurs educatiu és el responsable no només de la construcció del coneixement a l'aula, sinó també de la pròpia realitat de l'aula.

En l'àmbit de l'educació física, Sicilia i Delgado (2002), realitzen una investigació sobre els estils d'ensenyament des d'una perspectiva sociocultural. Per ser coherents amb aquesta perspectiva l'objectiu de l'estudi no són els estils d'ensenyament en si mateixos, sinó el coneixement que l'estudiant genera a partir de les seves experiències a classe. Per fer-ho utilitzen instruments que els permeten recollir la construcció de significats de l'alumnat.

En la part pràctica d'aquesta tesi es donarà la màxima importància al discurs de l'equip i com aquest construeix el significat en relació a la cooperació i a la competició esportiva. Per arribar a aquesta significació del discurs de l'equip és necessari que l'entrenador entengui l'esport, en concret per aquesta tesi l'esport del bàsquet, com un contingut en constant construcció a partir de les interaccions que es donen a l'equip.

En el següent apartat partiré de l'esport com a contingut per anar conduint-lo cap a les diverses maneres que es pot ensenyar. En el trajecte faré visible aquelles estratègies que connecten més amb el constructivisme i amb la perspectiva sociocultural. Estratègies que utilitzen els continguts com un mitjà per aconseguir altres finalitats.

3.3 L'esport com a contingut

La idea de contingut d'ensenyament pot variar en funció del punt de vista que s'utilitzi per la seva conceptualització. Com explica Contreras (1998) des d'un punt de vista tecnològic els continguts són només instruments per aconseguir els objectius educatius. Des d'una concepció de l'ensenyament són la informació necessària perquè els escolars puguin accedir als objectius.

No defujo de la idea de contingut com a mitjà per aconseguir uns objectius però, per altra banda, Contreras (1998) exposa que, si adoptem un punt de vista sociològic, els continguts designen un conjunt de sabers i formes culturals que, degut a la seva naturalesa de construccions socials, són canviants. En el cas de l'assignatura de l'educació física i dels continguts que la formen per ser ensenyats, explica aquest autor, els tres factors que han determinat la concepció de l'educació física actual són la seva història, el paper dels professors i les expectatives del gran públic (alumnes, pares, mares, professors, polítics, món de l'esport...).

Realitzant el paral·lelisme podria dir que la concepció actual de l'esport, amb les seves múltiples disciplines i contexts on es realitza, també s'ha anat construint a través de la història, els entrenadors i el gran públic. Aquests elements han determinat l'ensenyament dels esports. Aquesta idea macro de construcció social de la concepció de l'esport també es realitza a nivell micro. A nivell individual cadascú es va creant el què significa l'esport com a contingut, sense perdre de vista que la idea macro afecta a la micro.

De ben segur que per cadascú l'esport significa coses diferents. En aquesta idea de construcció de les interpretacions sobre els continguts, que en depèn de la visió subjectiva de cadascú, s'hi refereix Castejón (2010:19) quan parla del contingut de l'esport a les

classes d'educació física. Pel simple fet que l'esport es faci a la classe d'educació física no el converteix en bo i, per tant:

La potencialidad que tienen los contenidos terminan siendo interpretaciones que hacen las personas, las cuales tienen sus propias ideas implícitas y explícitas que moldean el propio significado y utilidad del contenido. Para un profesor puede parecer que el deporte despierta respeto por las reglas, pero para un alumno puede significar que saltárselas sea lo verdaderamente interesante.

La interpretació de cadascú va modelant el significat i utilitat del contingut. Com explicava en la perspectiva sociocultural els alumnes o esportistes seran els responsables últims de la construcció de significats sobre els continguts però, de manera inseparable, la construcció individual està inserida en la construcció col·lectiva. És en la interacció, en el diàleg entre els agents implicats on es va construint el significat compartit.

Com aniré explicant al llarg d'aquest marc conceptual i com es veurà reflectit a la part pràctica d'aquesta tesi, consideraré la interacció entre esportistes i entrenador com l'aspecte creador de significats. En el diàleg s'utilitzarà el bàsquet com a contingut amb l'objectiu que l'equip entengui la cooperació com un mitjà per competir. El bàsquet com a contingut general, i la tècnica i la tàctica com a continguts específics, per anar cap a la idea que cal cooperar i treballar en equip.

Sense oblidar la responsabilitat individual en la construcció de significats és la figura d'entrenador i l'opció d'aquest en una estratègia didàctica el que determina la utilització dels continguts d'una manera o altra. És l'entrenador qui escull una forma d'ensenyar i una manera de tractar els continguts a ensenyar. Per Parlebas⁴ és l'entrenador la figura més important per construir una idea de l'esport:

⁴A: Blázquez (1995:30)

L'esport no posseeix cap virtut màgica, pot despertar el sentit de la solidaritat i la cooperació com engendrar un esperit individualista. Depèn de l'educador i de la forma d'ensenyar per tal que es fomentin o no els valors educatius que indiscutiblement posseeix l'esport.

Més enllà de si l'entrenador vol fomentar valors o vol aconseguir uns o altres objectius el que fa és utilitzar uns continguts i unes estratègies d'ensenyament amb unes determinades finalitats que ell mateix es fixa. Però, l'educador o l'entrenador, no controla com els seus alumnes o esportistes interpretaran els continguts que ell transmet. La interpretació dels continguts transmesos és individual.

Em trasllado ara, en el proper apartat, a la perspectiva de l'entrenador o professor que transmet uns continguts a través d'estratègies didàctiques. Des de la didàctica de l'educació física i l'esport, autors com Pieron (1988) o Siedentop (1998) donen la màxima responsabilitat de l'aprenentatge de l'alumnat al professorat. És el que fa el professorat i com ho fa que efecte en el desenvolupament i els efectes de l'ensenyament del seu alumnat.

Incidiré principalment en les estratègies que permeten la participació i comunicació dels alumnes o esportistes i que, a través d'aquesta comunicació els permeti construir significats a partir dels continguts transmesos pel professor o entrenador. A la vegada incideixo en l'interès de fixar-se com diferents autors (Castejón, Giménez, Jiménez, i López Ros, 2003; Díaz del Cueto i Castejón, 2011; Giménez, 2010; López Ros, 2010) estableixen una relació entre el model d'ensenyament, un context determinat, ja sigui l'educatiu o el competitiu i uns objectius a aconseguir (el *per què* ensenyar?).

3.3.1 El model tècnic, el model comprensiu i d'altres

Castejón et al. (2003) exposen que hi ha moltes maneres d'ensenyar l'esport i consideren que n'hi ha tantes com ensenyants. Tot i així revisant la literatura sobre l'ensenyament de l'esport sembla que hi ha un ampli consens en considerar dos grans perspectives: el model tècnic, o tradicional, i el model comprensiu. Diversos autors (Barrachina, 2012; Castejón et al., 2003; Contreras, de la Torre, E., i Velázquez, 2001; Giménez, 2010) diferencien entre els enfocaments tradicionals i els comprensius en l'ensenyament de l'esport.

Devís i Peiró (1995:334) justifiquen l'aparició del model tècnic a l'avanç de la ciència i a la necessitat de convertir l'educació física i l'esport en un camp amb certa respectabilitat científica i, per tant, amb cert estatus i consideració social que ha provocat que se la consideri com un camp de ciència aplicada:

Esta concepción se nutre de la racionalidad técnica o el proceder racional caracterizado por la sistematización, especialización, categorización y estandarización del conocimiento, y que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen. (...)

Las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para luego restituirlos en el contexto de juego. Esta forma de entender la iniciación deportiva convierte al profesor en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de unas habilidades técnicas de eficacia probada.

El model tècnic, els autors Castejón et al. (2003), el relacionen amb l'àmbit de les federacions i consideren que la pràctica esportiva s'orienta al rendiment. A la vegada l'associen a la utilització d'estils d'ensenyaments directius, a una concepció de l'alumne com a subjecte passiu amb necessitat de tutela i amb un objectiu d'aprenentatge dirigit a coordinar i dominar la tècnica.

Cinc són els principis didàctics del model tècnic segons Giménez (2010): 1- Incidència fonamental sobre la tècnica individual buscant models altament estereotipats, 2- Organització rígida de la sessió i gran control per part de l'entrenador, 3- La competició com a fi i objectiu fonamental, 4- Utilització d'activitats analítiques i 5- El volum de treball i el número de repeticions són la clau de la seva eficàcia. El context habitual d'aplicació d'aquests cinc principis ha estat el federatiu.

Per Barrachina (2012) la principal característica del model tècnic és el tractament aïllat dels aspectes tècnics del joc (el què i el com). Aquest model es basa en una orientació conductista de l'aprenentatge segons el qual, davant de la presentació d'un determinat estímul l'esportista ha de desenvolupar una resposta determinada. Per mitjà de la repetició i l'associació els jugadors apliquen exitosament les habilitats en el context del joc real, conseqüència del treball mecànic previ.

El model tècnic va ser hegemònic (i en alguns entorns esportius encara ho és) fins ben entrada la dècada dels vuitanta i durant la dècada dels noranta es desenvolupa el model comprensiu que s'ha convertit en una sòlida alternativa al model tècnic. La necessitat d'establir processos d'ensenyament a l'esport que permetin manifestar el seu potencial educatiu provoca que els principis del constructivisme s'apliquin en el seu ensenyament. La primera proposta que incorpora aquests principis és la que realitzen Bunker i Thorpe a l'any 1982 anomenada TGfU (Teaching Game for Understanding) i que s'associa a una perspectiva comprensiva de l'aprenentatge.

Castejón et al. (2003) mostren un seguit de sis models integrats a dins d'un model comprensiu general. El model comprensiu, en les seves diverses opcions, diuen que encaixa millor amb els interessos

educatius i associen aquests models a la utilització d'estils d'ensenyament de resolució de problemes i de descobriment guiats. Com diuen aquests autors el model tècnic està centrat en el domini de l'execució abans de passar a la tàctica i creuen que té limitacions per l'educació física.

Ménendez (2010) comenta les diverses propostes que han sorgit del TGfU i en sintetitza les característiques comunes de les diferents variants: Reduir les demandes tècniques del joc; Partir d'experiències lúdiques que siguin intrínsecament motivants per l'alumnat; Concebre els jocs modificats com a context autèntics per l'avaluació; Utilitzar un sistema de classificació dels jocs esportius que sorgeixi amb clara vocació metodològica.

Giménez (2010) exposa els principis didàctics de l'enfocament alternatiu tàctic: Importància sobretot en la tàctica individual, ensenyament més global, aprenentatge significatiu, interpretació per part del qui aprèn, motivació i aprenentatge lúdic, ensenyament actiu, valorar la progressió per sobre dels resultats (competició com un mitjà), professor com a orientador, atendre a les particularitats dels alumnes i adaptar el material i les regles. Segons aquest autor el context natural d'aplicació és en l'àmbit educatiu on es busca la participació de tots i no es busca ni la selecció, ni l'especialització prematura, ni el rendiment immediat.

Díaz (2011), en el context de l'esport dins de l'educació física, explica que l'ensenyament comprensiu es centra en la tàctica com a punt de referència i això implica el disseny de tasques que provoquin situacions – problema. Per dissenyar aquestes tasques el professorat necessita disposar de coneixements tècnics i tàctics així com utilitzar estils d'ensenyament que permetin la necessària introspecció en les decisions de l'alumnat per ajudar-lo en la seva presa de decisions. Segons Díaz els estudis demostren que el professorat manifesta no

sentir-se preparat per fer front a un canvi en la seva forma d'ensenyar d'acord a l'ensenyament comprensiu.

Per Barrachina (2012) el model comprensiu es caracteritza per emfatitzar el tractament de les accions realitzades en el context de joc ("per què o per a què"). El model comprensiu neix com a reacció als plantejaments analítics i descontextualitzats del model tècnic.

López Ros i Castejón (2005) aprofundeixen en el model integrat tècnic - tàctic un model genèric inclòs en l'anomenat "ensenyament comprensiu de l'esport" i coherent amb la perspectiva constructivista de l'aprenentatge. Segons els autors la proposta es considera com una actitud intermèdia entre els models que propugnen l'ensenyament dels esports col·lectius començant per la tàctica i els que mantenen la necessitat de començar pels anomenats fonaments tècnics. López Ros i Castejón (2005) i López Ros (2010) consideren que està per veure, des d'un punt de vista empíric, quines poden ser les aportacions des d'aquesta perspectiva. La comparació de resultats obtinguts en la millora dels alumnes després d'aplicar un ensenyament amb predomini tècnic o un ensenyament amb predomini tàctic, continuen mostrant un dubte raonable sobre quina podria ser la proposta més encertada per l'aprenentatge.

Per acabar amb el model comprensiu voldria incidir en la importància que, des de la perspectiva constructivista, dóna López Ros (2003) al procés compartit, processual, dinàmic i d'influència mútua entre alumnes i professors per la construcció conjunta de coneixement. Per López Ros (2010:46) són aspectes clau la necessitat de considerar que l'aprenentatge i el coneixement es construeixen en relació a un context de joc específic i la necessària interrelació entre el coneixement procedimental i el coneixement declaratiu:

Resulta poco probable un proceso de comprensión sobre el comportamiento motor si éste no va acompañado de los recursos conceptuales que hacen posible su explicación. No nos estamos

refiriendo necesariamente a nociones teóricas complejas ni sofisticadas, sino a los conceptos claves que permiten dotar de sentido las respuestas individuales.

Tal com s'ha fet a dins de l'aula amb estratègies discursives del professor, López Ros planteja actuacions típiques que faciliten la construcció de significats en l'àmbit de l'educació física i de l'esport. López Ros (2003) creu que perquè el procés d'interacció pugui avançar és fonamental que el professor sigui capaç de veure's a si mateix com un element més del procés d'ensenyament - aprenentatge i, per tant, sotmès a èxits, fracassos, elogis i crítiques.

Aquesta visió que presenta López Ros és ben coherent amb el que fins ara he anat exposant. La construcció conjunta de coneixement entre alumnat i professorat en un procés compartit, processual, dinàmic i d'influència mútua. Sota el meu punt de vista, l'estratègia didàctica que resol millor aquesta construcció conjunta de significat és l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta estratègia d'aprenentatge inclou diverses tècniques d'ensenyament que parteixen de l'actitud activa de l'alumnat i de l'organització en petits grups que treballen coordinadament tot interactuant entre ells, per tal de resoldre les tasques acadèmiques.

Per Pujolàs (2008) l'aprenentatge cooperatiu va més enllà d'un recurs didàctic ja que és una manera d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per Pujolàs i Lago (2011:21) i a partir de les definicions de Johnson, Johnson i Holubec (1999) i tenint en compte les aportacions de Kagan (1992) l'aprenentatge cooperatiu és:

L'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que assegurí al màxim la *participació equitativa* (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potenciï al màxim la *interacció simultània* entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats,

cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip.

L'aprenentatge cooperatiu posa l'accent en les interaccions entre companys. Coll (1984) ressalta la importància educativa de les relacions entre alumnes i relaciona la interacció entre alumnes amb el procés d'interiorització de l'aprenentatge i desenvolupament que es produeix.

Si el model comprensiu en l'esport incorpora l'enfocament del constructivisme sobre les persones com agents actius en la construcció del coneixement, l'aprenentatge cooperatiu incorpora la construcció del coneixement com un procés social. L'aprenentatge cooperatiu proposa activitats i tècniques que bé poden ser incloses en l'ensenyament de l'esport.

Finalment i vist el model tècnic, el comprensiu i l'aprenentatge cooperatiu exposo, breument, dues propostes més d'ensenyament de l'esport per l'interès que tenen per aquesta tesi: el model d'educació esportiva de Siedentop i el model competencial que proposen Sebastiani i Blázquez.

Del model d'educació esportiva de Siedentop que expliquen Calderón, Hastie i Martínez (2011) n'extrec la idea de la competició i del model esportiu com un aspecte educatiu. En aquest model s'aprofita per a l'escola i, en concret, per a les classes d'educació física els elements motivadors de l'esport, com per exemple la competició i la importància que els nois i noies formin part d'un equip durant una temporada llarga.

Per altra banda, i arran de l'aparició del concepte de competència a la llei orgànica d'educació de l'any 2006, Blázquez i Sebastiani (2009) fan una proposta de treball de les competències a l'educació física i tres anys més tard Sebastiani i Blázquez (2012) realitzen una

proposta del treball per competències a l'esport. Aquests autors entenen que si el concepte de competències és vàlid a l'educació, per extrapolació també és aplicable en l'àmbit de l'esport. Així, partint de l'educació, agafen la idea de formar un bon esportista que integri el saber, el saber fer i el saber actuar. Formar un esportista "competent" capaç de donar resposta a situacions concretes en un moment determinat i en unes condicions que, per la seva naturalesa, sempre són diferents i complexes.

Sebastiani (2012) creu que l'enfocament basat en competències ha de provocar irrenunciament canvis en la metodologia d'ensenyament de l'esport. Des de la perspectiva constructivista de les competències, aquest autor creu que l'entrenador ha de centrar-se en que els seus jugadors puguin resoldre les complexes situacions pròpies i autèntiques mobilitzant de forma coherent els seus recursos. Per Blázquez (2012) l'enfocament basat en competències representa, o pot representar, una alternativa que pot superar les diferents dicotomies expressades entre: repetir vs comprendre, aprendre tècniques vs aprendre situacions reals, fragmentació analítica vs globalitat... Blázquez i Bofill (2009) consideren que l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge basat en problemes són tècniques d'ensenyament que afavoreixen l'ensenyament per competències.

En el proper apartat aprofundeixo en l'aprenentatge cooperatiu com una manera d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge adient per transmetre uns continguts i a la vegada donar valor a la comunicació que es produeix a dins de l'equip.

3.4 L'aprenentatge cooperatiu, aprendre més i millor

En l'apartat de l'enfocament constructivista he argumentat la importància de la interacció per construir el coneixement. L'estratègia didàctica que posa l'accent en la interacció entre alumnes per aprendre és l'aprenentatge cooperatiu. Sembla clar que els postulats del constructivisme i les seves idees claus com la concepció de les persones com agents actius i una interpretació de la construcció del coneixement com un procés social, s'enllacen directament amb la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu.

A més, i com exposaré en aquest apartat, l'aprenentatge cooperatiu no defuig del rendiment que n'obtenen els alumnes. Per Pujolàs (2003) l'aprenentatge cooperatiu se sosté en dos pressupòsits fonamentals. En primer lloc, en el fet que l'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants. I, en segon lloc, és que la cooperació i l'ajuda mútua, si es donen de manera correcta, possibiliten l'assoliment de cotes més altes en l'aprenentatge, ens permeten aprendre més coses i aprendre-les millor.

En aquest marc conceptual entenc l'aprenentatge cooperatiu com la manera d'organitzar el procés d'ensenyament aprenentatge més propícia per entendre com l'equip va construir la idea de cooperar per competir.

L'apartat està dividit en dos subapartats. En el primer exposaré l'organització de l'aprenentatge cooperatiu i en el segon la recerca realitzada sobre l'aprenentatge cooperatiu.

3.4.1 L'organització de l'aprenentatge cooperatiu

L'estratègia didàctica de l'aprenentatge cooperatiu neix de l'àmbit pedagògic, per aquest motiu sovint es parla de l'aula com a àmbit d'aplicació. Pujolàs (2001) explica que és normal que en una aula es fomentin sobretot les interaccions alumne – professor però, en canvi, no és tant habitual que es fomenti de forma explícita a l'aula les interaccions entre els propis alumnes. Per tal de fomentar aquestes interaccions cal que la classe s'organitzi d'una determinada manera.

Per Johnson i Johnson (1997:54) hi ha tres possibilitats bàsiques d'interacció entre els alumnes:

Poden competir per veure qui és el "millor", poden treballar de manera individual per assolir un objectiu sense tenir en compte els companys , o poden treballar cooperativament amb un gran interès en el propi aprenentatge i en el dels altres. Dels tres models d'interacció, la competició és el que predomina.

Per fomentar una interacció cooperativa és necessari organitzar l'aula d'una determinada manera que s'explica a través del concepte d'estructura d'aprenentatge. Segons Slavin (1980)⁵ en tot procés educatiu d'ensenyament–aprenentatge existeixen tres estructures fonamentals: 1- L'estructura de l'activitat (que determina, per exemple, si es tracta d'una classe magistral, si els alumnes treballen individualment o en grup reduït...); 2- L'estructura de la recompensa (que especifica com es recompensarà els alumnes (notes, sancions, premis, lloances individuals o de grup, etc.) i, 3- L'estructura de l'autoritat (que determina qui decidirà el que s'ha de fer, i no, i com s'ha de fer...).

Depenent de com es tracten els diferents elements de l'estructura de l'autoritat, l'activitat i la recompensa sorgeixen diferents estructures

⁵A:Echeita, G.; Martín, E. (1990:55-57)

d'aprenentatge. Pujolàs (2008) entén el concepte d'estructura d'aprenentatge com la manera que s'organitzen i es relacionen els diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest autor parla d'estructura de l'activitat (determina la relació que s'estableix entre els alumnes dins de l'aula, així com el que es produeix entre aquests i el seu professor o professora), de l'autoritat (regula tot el què fa referència a qui decideix i com ho decideix, què s'ha d'aprendre i com s'ha d'aprendre i què s'ha d'avaluar i com s'ha d'avaluar) i de les finalitats (què es persegueix a dins de l'aula, allò que pretenen aconseguir els estudiants). Segons com es combinin aquestes estructures entre elles i la finalitat que es persegueix, es produeix un determinat efecte entre els participants: l'individualisme, la competitivitat o la cooperació (vegeu figura 2). D'això es desprèn que podem diferenciar tres tipus d'estructura de l'activitat: individualista, competitiva i cooperativa.



Il·lustració2: L'estructura de l'activitat individualista, competitiva i cooperativa (Pujolàs, P.; Lago, J.R., 2011:15).

Pujolàs (2008; 2001; 2003) i Pujolàs i Lago (2011) progressen, al llarg dels seus llibres i articles, amb la idea de l'estructura d'aprenentatge cooperativa fins a diferenciar entre estructures cooperatives simples (que es poden dur a terme al llarg d'una sessió, són fàcils d'aprendre i d'aplicar) i les estructures cooperatives complexes (conegudes com a tècniques cooperatives i que s'han d'aplicar en diverses sessions de classe). Les estructures cooperatives no tenen contingut, com el seu nom indica són estructures que s'apliquen per treballar uns determinats continguts. Aquestes estructures generen la necessitat de col·laborar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Caldrà, doncs, que si l'entrenador vol fer participar els seus esportistes organitzi el seu procés d'entrenament i competició d'una determinada manera.

3.4.2 La recerca en l'aprenentatge cooperatiu

En aquest subapartat exposaré diverses recerques realitzades a les aules i també en els gimnasos de les escoles. Molts d'aquests estudis avalen el pressupòsit que aprenent de manera cooperativa s'aprèn més i millor.

Val a dir que moltes de les recerques realitzades posen en relació els tres tipus d'interaccions de que parlen Johnson i Johnson (1997), la interacció individual, la interacció competitiva i la interacció cooperativa. En l'àmbit pedagògic existeix un volum molt important d'investigacions que mostren que una organització social cooperativa de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge a l'aula resulta, al menys sota certes condicions, més efectiva des del punt de vista del

rendiment acadèmic i la socialització dels alumnes que una organització competitiva o individualista de l'activitat. Aquest cos d'estudis no fan més que corroborar aspectes positius de l'aprenentatge cooperatiu com ja van fer els estudis de Johnson i Johnson (1997:59):

En els últims 90 anys s'han portat a terme més de 375 estudis per donar resposta a la pregunta: Quin és el grau d'èxit que tenen els esforços competitius, individualistes i cooperatius a l'hora de promoure la productivitat i el rendiment? Quan s'inclouen tots els estudis en l'anàlisi, l'execució mitjana en el treball cooperatiu és més de dos terços d'una desviació estàndard per sobre de la mitjana de l'aprenentatge dels alumnes en una situació competitiva o individualista.

Ja anteriorment a aquests estudis Coll (1984) fa referència a un meta-anàlisi de Johnson i els seus col·laboradors on van revisar 122 investigacions realitzades entre 1924 i 1981. En surten diverses conclusions, com que les situacions cooperatives són superiors a les competitives i les individualistes pel que fa al rendiment i a la productivitat dels participants, o que la cooperació intragrups amb competició intergrups és superior a la competició interpersonal pel que fa el rendiment i la productivitat. Val a dir que els estudis també conclouen que la cooperació sense competició intergrups és superior a la cooperació amb competició intergrups pel que fa el rendiment i la productivitat.

Pujolàs i Lago (2012) expliquen l'elaboració i la implantació d'un programa basat en l'aprenentatge cooperatiu anomenat: *Cooperar per aprendre /Aprende a cooperar*. Aquest programa està format per un conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar a l'alumnat a treballar en equip i es posa a disposició del professorat d'educació infantil, primària i secundària obligatòria a través d'un procés de formació i assessorament. El programa s'estructura en tres àmbits (A- Cohesió de grup, B- Treball en equip com a recurs per aprendre i

C- Treball en equip com a contingut a ensenyar) i s'està implantant a més de tres-cents centres de l'estat espanyol. Aquest programa ha generat articles de mestres i professors com Egues (2012) on destaca els aspectes positius (els alumnes aprenen més) i també de negatius de l'aprenentatge cooperatiu (si algú del grup no fa la feina tot el grup es veu perjudicat) o de Breto i Gracia (2012) valorant les activitats cooperatives per afavorir la cohesió del grup. El programa també ha generat tesis doctorals com les de Riera (2010) i Rodrigo (2012).

Riera (2010) en la seva tesi doctoral titulada: *Cooperar per aprendre / aprendre a cooperar: avaluació d'un programa didàctic per a ensenyar a aprendre de manera cooperativa*, afirma que aquest programa ha millorat la interacció i la cohesió en el grup i creu que hi ha hagut aquesta millora, entre altres raons, perquè s'ha estimulat una relació d'interdependència positiva i de cooperació pel fet d'arribar a objectius comuns. El treball en equips cooperatius ha facilitat la participació de tots els alumnes per assolir l'objectiu de grup i aquesta participació fomenta la millora del rendiment acadèmic dels alumnes. Per últim, conclou que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia clau i fonamental per prendre consciència de grup.

En una línia semblant Rodrigo (2012) en la seva tesi doctoral titulada: *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva*, conclou que l'aprenentatge cooperatiu té efectes consistents i positius sobre les relacions socials i sobre els prejudicis racials, desenvolupa actituds positives envers els altres iguals del grup classe i millora l'autoestima, les habilitats socials i la motivació escolar. També millora la cohesió del grup i millora les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys.

Tot i aquest procés d'implantació a les aules de l'aprenentatge cooperatiu i la recerca dels seus efectes és, encara, una metodologia

innovadora a les classes d'educació física. Com clamen diversos autors (Barrett, 2005; B. Dyson, 2001a; B. Dyson, 2010a; Velázquez, 2010) són poques les investigacions fetes en aquesta àrea. Malgrat aquesta falta d'estudis l'evidència empírica demostra, també en l'àmbit motriu, que l'aprenentatge cooperatiu té avantatges sobre les metodologies tradicionals basades en el treball individual i competitiu.

Grineski (1989) troba que l'aprenentatge cooperatiu pot millorar la condició física i les interaccions socials tant en el jardí d'infància com en l'escola primària. Grineski estudia si el tipus de jocs que practiquen els nens influeix en el seu comportament social i arriba a la conclusió que els jocs cooperatius afavoreixen conductes socials més que els jocs competitius o les activitats individuals. Dunn i Wilson (1991) afirmen que els educadors físics poden tenir tant èxit utilitzant aquest tipus d'aprenentatge com qualsevol professor d'una altra assignatura.

Dyson és un dels autors que més ha treballat en l'aprenentatge cooperatiu a l'educació física. Dyson i Grineski (2001b) teoritzen sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'educació física seguint els principis de Johnson, Johnson i Holubec, Kagan i Slavin i mostren exemples d'estructures apropiades per l'educació física. En dos estudis similars, per la metodologia qualitativa utilitzada, Dyson (2001a; 2010b) descriu les opinions de les mestres i dels alumnes quan reben un programa d'aprenentatge cooperatiu. En els dos estudis recull dades sobre l'organització i gestió dels estudiants, els rols de l'aprenentatge cooperatiu, el desenvolupament d'habilitats, les estratègies tàctiques, l'objectiu de les sessions o els rols en l'aprenentatge cooperatiu. Les mestres investigades expressen els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu com, per exemple, que els alumnes milloren en les habilitats motores, en les habilitats socials, a ajudar-se els uns als altres per millorar les seves habilitats i a agafar responsabilitats en el seu propi aprenentatge. Dyson (2002) destaca

la necessitat de tenir paciència en la implantació d'un programa d'aprenentatge cooperatiu i que hi hagi un temps d'adaptació a les noves metodologies d'aprenentatge.

Fernández (2003) analitza si la utilització d'una metodologia cooperativa dins del marc habitual de les classes d'educació física en l'ensenyament secundari obligatori (ESO) produeix canvis positius en diferents àmbits del desenvolupament personal i social. Algunes de les consideracions més importants a les quals arriba Fernández (2003:197-199) en el seu estudi són les següents:

1- La metodologia cooperativa es mostra més adequada que la metodologia tradicional per la millora de l'autoconcepte general, l'aparença física, l'habilitat física, l'honestedat, la relació amb els pares, la relació amb els del mateix sexe i la relació amb els iguals de l'altre sexe en nois i noies adolescents.(...)

2- Els alumnes perceben que tenen més responsabilitat sobre les classes d'Educació Física quan treballen sota metodologia cooperativa que quan treballen sota metodologia tradicional.(...)

3- Els alumnes consideren que desenvolupen més responsabilitat personal després d'haver treballat sota metodologia cooperativa, que després d'haver treballat sota metodologia tradicional.(...)

4- La metodologia cooperativa fa que l'alumnat relacioni directament la seva valoració de la classe d'Educació Física amb la responsabilitat que han adquirit a través d'aquesta; mentre que la metodologia tradicional fa que l'alumnat relacioni directament la valoració de la classe d'Educació Física en ser hàbil en esports i bon atleta.

És interessant ressaltar aquesta última consideració que fa Fernández amb la relació que fan els estudiants entre metodologia tradicional i competència motriu i la relació entre metodologia cooperativa i responsabilitat. Estudis com el de Barrett (2005) i Bähr (2010) mostren que amb l'aprenentatge cooperatiu es millora a nivell motriu.

Barrett (2005) desenvolupa una estructura cooperativa anomenada PACER o Performer And Coach Earn Rewards (executant i entrenador guanyen recompenses). Va aplicar aquesta estructura durant divuit

sessions d'handbol a un grup de vint-i-tres alumnes i combinava l'aplicació del PACER amb un ensenyament grupal, més tradicional. Conclou que el PACER va tenir èxit en la creació d'un ambient de pràctica en el qual els estudiants realitzaven un percentatge substancialment major d'intents correctes.

Bähr (2010) estudia l'aprenentatge de la vertical a través de l'aprenentatge cooperatiu en 243 alumnes de 10 i 11 anys. Sosté que l'aprenentatge cooperatiu permet resultats positius respecte a l'aprenentatge motor i en les habilitats interpersonals.

Velázquez (2010) sosté els mateixos components essencials de l'aprenentatge cooperatiu que Johnson, Johnson i Holubec i actualment és l'autor de l'estat espanyol que més publica sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'educació física. Velázquez (2012a) confirma que, també en educació física, l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia més efectiva que la tradicional per promoure l'aprenentatge motor i el desenvolupament d'actituds prosocials de l'alumnat. Veu el problema que els docents saben que l'aprenentatge cooperatiu funciona però no saben com posar-lo en pràctica. En aquest article exposa diferents activitats d'estructura cooperativa per les classes d'educació física. En un altre article del mateix any Velázquez (2012b) es pregunta si els grups formats pel professor, atenent a criteris d'heterogeneïtat, aconsegueixen millors resultats en relació al rendiment motor i a l'aspecte social, que els grups formats lliurement pels propis estudiants quan treballen en situacions d'aprenentatge cooperatiu en educació física. Ho analitza a través de reptes cooperatius saltant a corda i arriba a la conclusió que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia eficaç en les classes d'educació física per aconseguir tant objectius motrius com socials. Per altra banda conclou que la formació de grups no ha incidit en el rendiment i que tenen més importància altres variables com la capacitat dels estudiants per centrar-se en la tasca o resoldre

dificultats que apareixen durant el desenvolupament de la tasca. Velázquez (2012c) constata que l'aprenentatge cooperatiu no només és efectiu en termes de rendiment motor sinó també emocional i socialment.

Les recerques prèvies revisades sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'educació física evidencien els seus beneficis tant a nivell d'habilitats socials com de rendiment, tant acadèmic com motor. He realitzat aquesta revisió a l'educació física perquè és l'única àrea de l'àmbit educatiu que incorpora el moviment, i de forma específica l'esport, com a contingut. Els estudis a l'àrea d'educació física demostren la possibilitat d'ensenyar l'esport des d'una metodologia cooperativa i que aquesta metodologia té uns efectes beneficiosos. El que pretenc en aquesta recerca és aprofitar-me dels beneficis d'organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge d'una manera cooperativa però en un context molt diferent al d'una aula o d'un gimnàs d'escola. El context on es desenvoluparà la proposta és un context esportiu i competitiu. Tot seguit m'endinso en l'explicació d'aquest context.

4 DOS CONTEXTOS AMB VALORS I ORGANITZACIONS DIFERENTS

Tal com he explicat la idea d'aquest marc conceptual és passar de l'àmbit educatiu i dels seus principis a la realitat de l'àmbit esportiu, que és l'àmbit d'actuació de la tesi. En aquests primers capítols he exposat els principis del constructivisme, he explicat l'organització de l'aprenentatge cooperatiu i els seus beneficis a nivell de producció i rendiment, però, és possible aplicar-ho en un context esportiu i competitiu on guanyar partits és la raó de ser?

En aquest capítol diferenciaré entre dos contextos esportius on s'hi han associat valors diferents. La bibliografia esportiva ha creat coneixement més enllà de les interpretacions i ha determinat que uns condicionants provoquen que l'esport sigui d'orientació educativa i que l'existència d'uns altres condicionants fa que l'esport tingui una orientació més recreativa o més competitiva.

Del context competitiu esportiu en detallaré les seves característiques principals que determinen els dos models d'esports: la competició i la seva organització.

4.1 Diferències entre l'esport escolar i l'esport en edat escolar

La part pràctica d'aquesta tesi es desenvolupa en un equip de bàsquet de nois de categoria infantil. Aquests nois, de tretze i catorze anys, cursen segon de l'educació secundària obligatòria i realitzen esport a les classes d'educació física del seu institut o escola i en un

club esportiu. La pràctica de l'esport en aquests dos àmbits comporta singularitats ben diferenciades.

Sovint l'esport s'ha classificat en relació a diversos aspectes, com per exemple en funció de la seva finalitat o en funció de les seves especialitats esportives. A vegades, tantes classificacions ha provocat confusió terminològica i una d'aquestes es troba en el concepte d'esport escolar. En un llibre que coordina Fraile (2004) s'analitza l'estat de la qüestió de l'esport escolar a Europa i en concret a l'estat Espanyol. En tres capítols d'aquest llibre els seus autors Romero, Álamo i González parteixen de la definició que va fer Blázquez (1995:24) sobre esport escolar:

Remite en primer lugar y en sentido restringido al tipo de deporte y de actividad física que se desarrolla en el marco local de la escuela. En segundo lugar y en sentido amplio, a todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el período escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de éstas.

Aquesta definició la concreta Romero (2004) que explica que l'esport escolar és aquell que es realitza dins de l'horari lectiu, que s'incorpora dins les classes d'educació física i que, per tant, persegueix uns objectius i uns continguts marcats pel currículum. Reverter, Jové, Blanco i Mayolas (2011) coincideixen amb la idea, però per aquests autors, el concepte és el d'esport a l'escola. Pel què fa el concepte d'esport en edat escolar Romero l'entén com el conjunt d'activitats físic - esportives que es desenvolupen en horari no lectiu, dirigides a la població en edat escolar i de participació voluntària. Mentre Reverter et al. (2011) l'entenen com un concepte que recull totes aquelles activitats que s'ofereixen als nens i nenes dins d'un període acadèmic.

Aprofundit sobre el tema Lleixà (1998) analitza l'esport escolar en horari no lectiu o activitats extraescolars a la Unió Europea i González

(2004) diferencia entre activitats dins de l'horari lectiu i activitats extraescolars. Aquest autor explica que l'ideal seria que la pràctica esportiva a l'escola (també dins l'educació física) i fora d'ella tingués una continuïtat, fos dirigida per les mateixes persones i, a més, amb els mateixos criteris. Però hi ha matisos que això ho fan difícil. En les activitats dins l'horari lectiu la participació és obligatòria, hi ha normes i programes oficials i el professorat és titular. Per contra, en les activitats extraescolars, la participació és voluntària, la programació és lliure i el professorat no necessita titulació.

Sánchez (1992) parla d'activitat física fora del context escolar i les considera com a tal, totes aquelles activitats físiques que es desenvolupen al marge del context de les classes obligatòries d'educació física. Les considera de caràcter voluntari i a practicar en el temps lliure. Una d'aquestes activitats és l'esport de competició que l'entén com, no només el que practica el campió o l'elit, sinó tot aquell que està enquadrat dins d'un sistema de competició organitzat, sotmès a un reglament i que dóna lloc a una classificació final que valora el resultat de l'esportista i de l'equip. Diferencia, dins de l'esport en edat escolar, una competició – rendiment pels campions i una competició – recreació, per aquells nois i noies que volen gaudir i fer salut.

En aquesta tesi l'àmbit d'actuació és en l'esport en edat escolar, que és una activitat esportiva extraescolar, fora de l'horari lectiu, sense cap lligam amb l'escola, dins d'un sistema de competició organitzat que busca el rendiment i que els participants la practiquen de forma voluntària.

Els dos contextos de pràctica esportiva es diferencien per la seva organització però, també, per l'associació d'uns valors determinats. En el proper apartat explico aquesta associació i com la literatura esportiva ha creat dos àmbits de valors excloents.

4.2 Dos contextos amb valors excloents

El sociòleg Cardús (2000:251) en el llibre *El desconcert de l'educació* explica que hi ha una visió profundament idealista dels valors, com si fossin aquests els que governen el món. Per aquest autor no són els valors que orienten les nostres accions i que dels valors no se'n deriven unes maneres d'actuar concretes:

Els valors són formulacions tan teòriques que ens diuen ben poca cosa de les decisions que cal prendre davant situacions particulars.

He volgut començar amb aquesta referència perquè penso que en l'esport s'ha relacionat sovint uns valors amb un context determinat de la pràctica esportiva i, en canvi, s'ha parlat poc de situacions particulars. L'associació de valors a un context per part d'autors ha dividit la pràctica esportiva en orientacions diferenciades i ha creat divisions simplistes i excloents entre elles. Aquestes dicotomies, o segons les propostes tricotomies, atorga uns valors a un tipus de pràctica com si no es poguessin donar a les altres i viceversa. Tot seguit mostro alguns exemples.

Blázquez (2001) considera que hi ha un esport més orientat a l'educació – formació, un esport més orientat a la competició i un esport de manteniment i recreatiu. L'esport educatiu l'associa a l'àrea de l'educació física escolar i pretén el desenvolupament harmònic i potenciar els valors de l'individu. A l'esport competitiu hi accedeixen les persones especialment dotades i té una organització local, regional, nacional i internacional. Finalment l'esport de manteniment i recreatiu l'associa a la salut de les persones.

Incidint en aquestes diferències Fraile (2004:18) compara dos models d'esport escolar, un de més competitiu i un altre de recreatiu:

La diferenciación entre una práctica deportiva escolar selectiva y excluyente, considerada como hegemónica en nuestro entorno, basada en el modelo federativo de competición, en la que prima la búsqueda de rendimiento y especialización prematura, en la que lo importante es el resultado, etc...; y una práctica deportiva recreativa dirigida hacia el desarrollo integral de las capacidades de los practicantes, desde una actividades lúdicas, con unos valores y finalidades educativas con incidencia en aspectos como la salud, la participación coeducativa, la no discriminación, etc.

Fraile pensa que l'esport representa pels educadors un dels millors instruments de socialització i de desenvolupament de capacitats per la formació integral dels escolars però que, perquè l'esport sigui educatiu, ha d'estar definit i portat a terme d'acord a unes condicions que venen determinades per l'atenció a valors com la solidaritat, la cooperació, la igualtat d'oportunitats, el respecte i el tracte digne.

Castejón (2010:29) també veu dos situacions ben diferenciades en l'esport en edat escolar. Una, amb un principi inclusiu que es troba dins del currículum educatiu i, una altra, d'exclusiva fora de l'escola. Així doncs enten que la competició és exclouent:

Durante mucho tiempo, y todavía en algunos casos, se tiene esa imagen que si se hace deporte en la escuela, parece que tiene que estar al servicio del deporte que hay fuera de la escuela. Si embargo, los fines son totalmente distintos. En la escuela nos encontramos con dos situaciones, por un lado, una actividad deportiva obligatoria que se encuentran enmarcada en un currículum educativo, y por otro lado, un deporte extraescolar con un fin participativo aunque no para la totalidad del alumnado, pero que de ninguna manera puede ser excluyente: La realidad nos dice que las actividades deportivas que están fuera de la escuela (no todas, es cierto), o son exclusivas de una minoría (la que se enfoca a la competición), o son exclusivas de formas de entender el deporte (ir a esquiar a la nieve, natación, aeróbic, pasear por el monte, hacer parapente, "puenting" o montar a caballo, incluso el lugar donde los padres dejan a los hijos durante unas horas).

Aprofundint en l'esport en edat escolar Romero (2004), considera que les escoles esportives són les formes més habituals d'activitats extraescolars en la iniciació esportiva i que sempre han perseguit la selecció de bons jugadors i jugadores. Aquest autor pensa que les escoles esportives, en línies generals, no han evolucionat amb els temps actuals i segueixen reproduint els mateixos objectius i finalitats de fa dècades. En general, com explica Romero, les escoles esportives reproduïxen les concepcions de l'esport espectacle i d'elit, sense tenir en compte les finalitats ni els objectius de les edats més primerenques.

En la mateixa línia Gimenez i Sáenz (2004) veuen que l'esport es pot convertir en un mitjà educatiu nociu pel nen si el que es fa és imitar el model que ens ofereix l'alta competició, que produeix un excessiu èmfasi en la competició, resulta poc participativa i és egocèntrica.

Finalment, González (2004:155), concreta com creu que s'orienta l'esport extraescolar:

Actividades fundamentalmente de carácter competitivo o preparatorio para la competición, realizadas en los propios centros o en instalaciones concertadas, reconocidas por las instituciones oficiales, que son las que fijan las reglas que tienen que aceptar todos los participantes. Estas actividades siguen un modelo deportivo muy similar al fijado por las federaciones, lo que crea situaciones que a veces son difíciles de compaginar con los aspectos educativos que deben buscar los centros escolares.

Sembla, doncs, que aquests autors revisats coincideixen en la existència de dos pràctiques esportives en dos contextos diferents. Una pràctica que es realitza a l'escola i que es troba sota el paraigua dels principis educatius i un altra pràctica que es pot realitzar en diferents entitats però que s'enfoca a la competició, és excloent i centrada en la competició i els resultats. Alguns d'aquests autors donen per descomptat que l'alta competició o les federacions

ofereixen models poc educatius sense tenir en compte els interessos dels esportistes joves.

Dins d'una perspectiva d'esport educatiu hi ha autors, com Seirul-lo (1995), que posen per davant l'aprenentatge al resultat, com si existís una divisió entre els dos. Seirul-lo (1995:63) creu que l'esport és educatiu quan qui l'ensenya pensa abans en l'aprenentatge de les accions de l'esportista i no en el resultat de les accions que es realitzaran:

Por lo tanto, la actividad deportiva del ser humano accederá a niveles educativos siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado. No puede estar fundamentada en ideologías que condicionan toda la práctica, conduciéndola hacia fines que serán siempre coyunturales, sino que debe basarse en la ciencia para configurar un tipo de práctica que comprometa íntegramente a la personalidad del deportista, que es un objetivo intemporal y prioritario.

Segons aquesta afirmació es pot interpretar que si l'entrenador posa per davant el resultat serà menys educatiu.

Amat i Batalla (2000) creuen que no ens podem preguntar si l'esport és educatiu o no ho és, sinó que hem de canviar la formulació de la pregunta per qüestionar-nos: com ha de ser l'esport per tal que sigui educatiu? Ells plantegen dues premisses i, el més interessant, és que incorporen que aquesta visió educativa no cal que estigui renyida amb una orientació competitiva:

- Donar més valor al procés que al producte.
- Tenir una visió humanista de l'esport, on el que tingui valor sigui la persona, els seus interessos i les seves necessitats. Això implica tenir una visió formativa de l'esport que, estem convençuts, diuen Amat i Batallà, no està renyida amb la consecució de bons resultats competitiu.

Amat i Batallà creuen que la consecució d'aquestes dues mesures depèn dels agents implicats.

Aquestes afirmacions que he mostrat de diversos autors són generalitzacions sobre l'esport que sovint s'associen a valors. Alguns autors relacionen competició i valors negatius, d'altres condicionen l'esport educatiu a l'aprenentatge i a una visió humanista. En la realitat aquestes orientacions de l'esport no es manifesten de manera tan categòrica i antagònica i, pel que fa als valors, com diu Cardús (2004) aquests no es poden educar deslligats de la mateixa experiència i, sobretot, de l'exemplaritat. Els valors estan amagats en tot el que es fa, es transmeten a través d'unes actituds lligades necessàriament a l'experiència. El cap i a la fi l'esport són situacions i vivències particulars on els agents implicats prenen decisions o posen l'accent de les seves intervencions en diversos aspectes interrelacionats.

4.3 Dues organitzacions amb un element comú: La competició

Si l'esport escolar no ofereix dubtes sobre la seva organització: es realitza dins de l'àrea d'educació física i en el marc de l'organització escolar, l'esport en edat escolar pot estar organitzat per diverses institucions.

Segons Romero (2001) els organismes convocants d'una escola esportiva són: centres educatius, ajuntaments, clubs socials, clubs esportius, federacions i diputacions. Per aquest autor les escoles esportives es poden orientar cap a tres camps diferents: l'esport d'oci – recreació, l'esport competició i l'esport formació. El problema es planteja quan no estan clars els objectius d'aquestes escoles

esportives i, segons Romero, es reproduïen les concepcions de l'esport espectacle i d'elit, sense tenir en compte les finalitats i objectius de les edats primerenques.

L'escola també pot ser l'entitat organitzadora i, si és així, normalment respon a les finalitats educatives contemplades en el projecte del centre escolar. Tradicionalment, però, les escoles esportives estan lligades a clubs esportius, les entitats més habituals on es realitzen activitats extraescolars en la iniciació esportiva.

Els clubs esportius participen en competicions organitzades per les federacions esportives. Brotons (2006) defineix les federacions esportives com entitats privades sense ànim de lucre que tenen com a finalitat la promoció, tutela, organització i control en la pràctica de les seves respectives especialitats esportives dins del seu àmbit territorial. Aquestes entitats estan integrades per clubs esportius, esportistes, tècnics, jutges i àrbitres i altres col·lectius interessats en promoure la pràctica d'un determinat esport. Les federacions són les encarregades d'organitzar competicions. Per exemple, l'article 7 dels estatuts de la Federació Catalana de Basquetbol (2013) determina que una de les seves funcions és l'ordenació, organització, qualificació i autorització de les competicions esportives oficials de basquetbol a Catalunya.

Una altra funció de les federacions és la detecció, selecció i desenvolupament de talents esportius. Es tracta de l'elecció d'esportistes per preparar-los per formar part en les seleccions autonòmiques, estatals o formar part en plans especialitzats de preparació. Les federacions amb possibilitats despleguen programes tècnics de detecció i perfeccionament d'esportistes. En el cas de la Federació Catalana de Basquetbol (2013) un dels objectius del programa és detectar els jugadors i les jugadores de futur. També

són objectius d'aquest programa la formació integral del nen o nena, aprendre a cooperar i respectar als altres o el treball en equip.

Per Cabello, Rivera, Trigueros i Pérez (2011) aquest model organitzatiu en federacions ha portat un sistema que fomenta l'elit. Aquest autor es pregunta si el model federatiu ha de seguir fomentant èxits esportius aconseguits en el "laboratori" o bé s'ha de plantejar un model, semblant a l'anglosaxó, per construir una base de pràctica esportiva massiva de la població que permeti a les federacions realitzar un treball mixt entre un creixement selectiu i l'aplicació de models d'alt rendiment sobre la identificació de destacats talents que sorgeixen de la massa esportiva.

No és motiu d'aquesta tesi entrar en models de detecció, selecció i desenvolupament d'esportistes. És, però, necessari comentar-ho ja que els clubs són les entitats on sovint (a vegades les federacions fan detecció de talents dins de les escoles) es detecten els talents esportius per ser-ne seleccionats. Dins del club hi ha una selecció dels millors, per formar els millors equips i, dins la federació, una selecció dels millors jugadors de cada club. En aquest sentit és una estructura piramidal, excloent, on a la cúspide s'hi troben els nens i nenes o nois i noies amb més potencial i millor rendiment. Aquesta estructura s'aconsegueix competint entre ells per anar seleccionant els que tenen millors aptituds.

Tot i la diferència organitzativa entre l'esport en edat escolar i l'esport escolar hi ha un element comú als dos, la competició. En els dos contextos, els nois i les noies, si practiquen esport, competeixen entre ells per superar una marca o un adversari.

Respecte a la definició de competició hi ha autors com Parlebas (2001:79) que l'entenen com una situació objectiva. Per aquest autor creador de la praxiologia, la ciència de l'acció motriu, la competició és una:

Situación objetiva de enfrentamiento motor en la que uno o más individuos realizan una tarea motriz sometida obligatoriamente a reglas que definen sus obligaciones, su funcionamiento, y muy especialmente los criterios de éxito y fracaso.

Ressalto de la definició que la competició és una situació motriu objectiva, com pot ser l'espai a on es realitza l'acció, el reglament o el número de participants. Parlebas explica que aquesta situació motriu objectiva no s'ha de confondre amb el desig subjectiu de superar als altres o de millorar els propis resultats. La competició és un element objectiu i és el valor que li donem les persones el que genera moltes opinions.

Seguint amb la visió objectiva de la competició, altres autors com Thiess, Tschiene i Nickel (2004) la veuen com simplement una comparació de resultats. Una comparació entre el rendiment d'esportistes individuals o de grups d'esportistes (equips) i que aquesta comparació ha estat un component fixa en totes les formes de pràctica esportiva, també a l'escola. Aquests autors diuen que la competició ha d'estar organitzada dins d'un sistema que assegurí que la comparació de rendiments es realitzi des de la igualtat. Per aquest motiu es crea tota una estructura que vetlla per assegurar les mateixes possibilitats per tots els participants.

Però, com he explicat en l'apartat anterior amb l'associació de valors a contextos determinats, a la competició també se li associen idees i valors. Tot i aquesta visió objectiva de la competició de Parlebas i Thiess et al. hi ha autors, com els que exposaré a continuació, que concedeixen uns determinats valors a la competició.

Els debats sobre la competició es centren, entre altres, sobre si és formativa, si s'ha d'incloure en l'esport escolar o, si l'esport en edat escolar o en les activitats extraescolars està massa orientat a la competició. Añó (1997) constata aquesta controvèrsia actual i

diferencia dues tendències sobre la conveniència o no de la competició en nens i nenes. La primera, la tendència que creu que l'agressivitat és innata i la competició la pot canalitzar. Aquesta tendència la relaciona amb autors com Sigmund Freud i Piaget. Per una altra banda, la tendència que creu que l'agressivitat és una cosa apresada i la competició ajuda a fomentar-la, amb el suport d'autors com Bandura. Añó separa la competició amb aspectes positius, com que és un aprenentatge per la victòria i la derrota, i negatius, com que és selectiva o que persegueix l'èxit per sobre de tot.

Blázquez (1995) apunta corrents crítics cap a la competició entenent-la com a intrínsecament immoral i que condueix a formes egoistes de conducta reforçant valors socials indesitjables i ho relaciona a sociòlegs radicals com Brohm o Fielding. Per Blázquez (1995) acceptar l'esport suposa acceptar la competició i, al mateix temps reconèixer que aquesta posseeix valors educatius. Per aquest autor la competició és inherent a l'esport i, per tal que sigui educativa, s'ha d'utilitzar correctament. Per aquest autor la competició va més enllà de campionats, eliminacions i medalles, també hi veu el desig de millora, de provar-se a un mateix, de provar-se davant dels altres, la perseverança, la cohesió d'equip i d'altres valors.

Com he exposat en l'apartat dels dos contextos amb dos valors diferents, diversos autors (Blázquez, 1995; Castejón, 2010; Fraile, 2004; Giménez i Sáenz, 2004; González, 2004) diferencien entre un esport escolar educatiu i un esport extraescolar competitiu. Aquests autors exposen que un esport massa orientat a la competició no respon als interessos educatius de nois i noies. Però, en general, i tal com exposaré a continuació amb els estudis que presento, la competició no té mala consideració ni pels professionals de l'educació ni pels professionals de l'àmbit esportiu.

En una tesi doctoral Estrada (2009) va passar qüestionaris a 171 mestres d'educació física sobre la competició esportiva. En l'anàlisi d'aquests qüestionaris conclou que l'esport és sempre present a les classes d'educació física de primària. Afirma que el professorat d'educació primària realitza una valoració molt alta en quant a les possibilitats educatives de la competició esportiva. Tot i així quan aquest professorat es pronuncia considerant el què passa i tenen en compte les situacions que es produeixen en la pràctica real de la competició l'opinió és més moderada, no tant optimista. Una altra conclusió és que els mestres consideren que l'esport a les classes d'educació física es realitza amb un tractament diferenciat de l'esport federatiu que està clarament orientat al màxim rendiment. Els principals problemes de l'aplicació de la competició esportiva a les classes d'educació física són deguts a l'excessiva transcendència i emotivitat en què l'alumnat viu la competició i els conflictes que genera. El repte dels mestres és canalitzar la competició esportiva cap a un model que potenciï valors educatius i on el joc net sigui l'eix central de l'esport a l'escola. Per últim, ressaltó de la tesi que per una part del professorat els conflictes derivats de la pràctica esportiva no es consideren experiències negatives ja que poden ser una bona oportunitat per a la reflexió.

Respecte a la importància de l'esport com a vehicle de valors educatius la majoria d'entrenadors i professors d'educació física hi estan d'acord. Álamo (2007) realitza una enquesta a 114 entrenadors de l'illa de Gran Canària i 79 consideren que l'esport ha d'atendre a principis educatius. Beregüí i Garcés (2007) creuen amb l'esport ben organitzat com un mitjà excel·lent per transferir a nens i joves valors socials i personals positius. Passen preguntes a 216 mestres i llicenciats en educació física de la regió de Murcia. Aproximadament el 97% de les persones preguntades contesta estar d'acord o bastant d'acord amb l'intent de transmetre valors positius a través de l'esport

i amb el fet de donar més importància a una orientació educativa i formativa davant d'una orientació competitiva. Respecte els valors que ha de transmetre l'esport escolar en destaquen la cooperació, l'amistat, la disciplina, el respecte per les regles i la tolerància.

Professors, mestres i professionals de les activitats físiques veuen en la competició un element motivador pels seus alumnes i esportistes. Reverter et al. (2009; 2011) amb 140 qüestionaris a professors i 210 a mestres d'Aragó conclouen que la competició és un factor important en l'esport en edat escolar i que és de significativa importància per la motivació i formació dels joves. González (2009) amb l'entrevista de 300 professionals que es dediquen a la docència d'activitats físiques esportives extraescolars en centres de primària de Madrid exposa que a la majoria (68%) els agrada que els seus alumnes competeixin i exposa com a motius principals l'augment de la motivació dels alumnes gràcies a la competició.

Queda ratificat pels professionals de l'activitat física la importància de l'esport com a element formatiu. També sembla evident que els professionals consideren la competició com un element motivador i en fan una valoració molt alta en quant a les possibilitats educatives.

En aquesta tesi coincideixo amb aquesta visió de la competició motivadora i formativa. La competició tindrà aquestes potencialitats sempre que estigui ben organitzada i asseguri la igualtat pels participants, més enllà de si es realitza en un context o en un altre context. Explicada aquesta perspectiva objectiva sobre el context i la competició, en l'últim capítol exposaré els aspectes bàsics per tal que en els esports d'equip aconseguim cooperar.

5 COL·LABORAR PER COOPERAR I COOPERAR PER COMPETIR

En aquest capítol definiré el què entenc pel concepte col·laborar i pel concepte cooperar. Buscaré la línia que els separa però, a la vegada, que els fa complementaris. Aquests conceptes es troben relacionats i, com aniré explicant al llarg del capítol, la col·laboració és la base per a la cooperació i la cooperació ha de permetre competir al màxim de les possibilitats. No són conceptes excloents sinó que formen part d'una seqüència, una successió ordenada amb una finalitat última, la competició.

Així doncs, m'allunyo de propostes que han separat la cooperació de la competició. En l'àmbit dels jocs i dels esports Orlick (1997) confronta com a conceptes antagònics la cooperació i la competició. Associa la cooperació a la diversió, l'eliminació del fracàs i l'error o l'autoestima elevada i, per contra, associa la competició a la derrota, l'eliminació, el rebuig o el sentiment de fracàs.

D'altres propostes (Guitart, 1999; Omeñaca, Puyuelo, i Ruiz, 2001) en l'àmbit de l'educació física i el joc escolar no veuen excloents les activitats cooperatives de les activitats individuals i competitives però matisen, sense concretar, que es poden fer activitats competitives sempre i quan tinguin intencions educatives.

I, finalment, hi han propostes que tot i fer activitats competitives intenten igualir la competició, com si volguessin extreure'n els seus suposats efectes adversos. Velázquez (2004) creu que no es poden oblidar activitats competitives ni activitats individuals ja que també poden ser molt interessants dins l'àrea d'educació física. El que s'ha de procurar és que aquestes activitats estiguin incloses dins d'una

estructura d'aprenentatge cooperativa. Velázquez (2004:14) ho explica de la següent manera:

Nuestro trabajo como docentes es favorecer que estructuras competitivas generen situaciones menos competitivas, en las que prime la actividad y las relaciones interpersonales sobre el resultado, y que estructuras cooperativas generen en la práctica situaciones cooperativas.

Velázquez proposa, en un àmbit educatiu, treballar la cooperació a dins de la competició amb mesures com promoure la participació en el joc (introduint més material en el joc o variant el sistema de puntuació) o desvinculant el joc del resultat (amb propostes com jugar a empatar o afavorir el que va perdent).

La intenció d'aquesta recerca és assumir la cooperació i la competició en tota la seva expressió, sense aigualir-les, com un tot que s'entrellaça en situacions i comportaments. Es pot cooperar i es pot competir en l'esport indistintament, una activitat on trobem que el resultat, l'aprenentatge, les relacions interpersonals i la diversió, entre altres aspectes, es confonen en les situacions, en la comunicació de l'entrenador i dels esportistes implicats.

Inicio, doncs, l'apartat amb l'explicació de les tasques esportives que han de permetre cooperar. Aquests tasques són el primer esgraó per arribar a la cooperació. A partir d'aquestes tasques els esportistes poden cooperar. Per fer-ho he d'entrar en la classificació dels esports i, en particular, dels elements que componen els esports d'equip.

5.1 La tècnica i la tàctica esportiva, de col·laborar a cooperar

Com he explicat en l'apartat de l'esport com a contingut, entenc la tècnica i la tàctica com uns continguts específics que permetran a l'equip cooperar. La tècnica i la tàctica són els continguts de base que permetran a l'equip comunicar-se per construir el significat que és necessari cooperar per competir. En aquest apartat els definiré i els entendre com un mitjà per tal que l'equip cooperi.

Riera (1995) considera que la tècnica, la tàctica i l'estratègia esportiva constitueixen l'element vertebrador de la competició esportiva. Per aquest autor la tècnica és el bagatge de gests específics d'interacció amb l'entorn físic, executats amb eficàcia. La tàctica apareix sempre que hi hagi oposició, o sigui, quan els jugadors s'enfronten entre ells de manera directa i procurant que les seves accions perjudiquin les del contrari. Finalment, l'estratègia és el pla d'acció per afrontar un problema amb l'objectiu de descobrir els punts forts i febles de la pròpia actuació i la dels adversaris. Riera fa una classificació de les tasques esportives en funció de l'oposició i la col·laboració. En aquesta classificació hi apareixen dos tipus de tècnica, la individual i la col·lectiva i dos tipus de tàctica, la individual i la col·lectiva.

Solà (2010) concreta el concepte de tàctica esportiva i fa una classificació funcional dels esports segons si són esports tècnics, tècnics col·lectius o tàctics. Presenta un model didàctic funcional per entrenar la tàctica amb set possibilitats d'intervenció pedagògica: Tècnica individual, tècnica de col·laboració, tècnica individual amb oposició, tècnica de col·laboració (col·lectiva) amb oposició, tàctica individual, tàctica de col·laboració (tàctica col·lectiva) i situació real de joc.

Pel model que presenta Solà (2010) la tècnica s'integra en la tàctica i, per aquest autor, la tàctica de col·laboració o tàctica col·lectiva és la intervenció pedagògica més important per la construcció del treball tàctic en els esports d'equip. Els moviments o fonaments bàsics tàctics de col·laboració són els conceptes de joc sobre els quals es construeixen tots els sistemes, combinacions i múltiples formes de jugar que es poden arribar a dissenyar. Signifiquen el grau d'entesa col·lectiu més simple sobre el qual construir el joc tàctic d'un grup.

En la part pràctica d'aquesta tesi apareixeran sovint tant aspectes tècnics com aspectes tàctics del bàsquet. Tant la tècnica com la tàctica serviran a l'equip per cooperar. La tècnica, entesa com els gests, com la tàctica, entesa com els moviments bàsics de col·laboració, seran el mitjà per tal que els jugadors estableixin comunicació. Quan darrera els conceptes de tècnica i de tàctica els segueix l'adjectiu individual fa referència a la responsabilitat personal de cada jugador de l'equip per executar els gestos cada vegada de manera més eficient. Quan apareix l'adjectiu col·lectiu fa referència a treballar conjuntament, a col·laborar per aconseguir un objectiu.

L'explicació del què és la tècnica i del què és la tàctica és necessària de realitzar en aquesta tesi per entendre la diferència entre col·laborar i cooperar. On es troba la diferència entre col·laborar i cooperar? Sovint, en l'àmbit esportiu, cooperació i col·laboració no s'han diferenciat i s'han utilitzat com a sinònims. Per exemple, des de la praxiologia es parla de situacions sociomotrius de cooperació o de conductes motrius de cooperació i s'utilitza el concepte de col·laboració entre companys per definir-les (Lavega i Lagardera, 2002).

En els esports d'equip com el bàsquet, l'handbol o el futbol el concepte col·laborar s'associa a la presència de companys. Martín i Lago (2005) també mantenen la confusió quan fan un anàlisi dels

elements estructurals i funcionals dels jocs esportius de cooperació - oposició, els esports d'equip. Quan parlen dels companys i de les seves conseqüències funcionals en els esports d'equip diuen que representen els subjectes amb els quals s'interactua col·laborant per oposar-se a l'equip adversari.

Bayer (1986:49) utilitza tant el concepte cooperació com el de col·laboració, però no oblidada la comunicació verbal i, aquest, és un punt bàsic per a la diferenciació entre col·laborar i cooperar:

Sin olvidar el aspecto verbal de la comunicación con los compañeros de juego (...) el intercambio se realiza esencialmente de forma instrumental por parte del intermediario de un balón: La colaboración interindividual descansa principalmente en la comunicación motriz.

Bayer creu que la cooperació és un tret específic dels jocs esportius col·lectius, que vol dir que tot jugador d'un equip ha d'ajudar als seus companys i comunicar-se amb ells. I per fer-ho, per comunicar-se, diu Bayer, és necessari parlar el mateix llenguatge, és a dir, tenir un sistema de referència comú.

Encara que existeix aquesta confusió entre els conceptes col·laborar i cooperar, penso que la diferència se situa en el que Solà (2010) explica com a dos tipus d'enteniment en els individus, que es poden entendre cognoscitivament (referenciar lingüísticament, construir conceptes...) i també mitjançant el comportament motor (jocs, esports, conducció d'automòbils...). Per aquest autor el saber interactiu pràctic fa referència al com jugar pràctic i, la cognició, fa referència al què jugar teòric. Segons explica aquests enteniments són independents en l'individu, fet que es demostra quan jugadors molt hàbils tècnica i tàcticament no saben referir-se a les seves accions. I, al contrari, subjectes amb grans coneixements teòrics sobre esport no saben jugar-lo interactivament. Així doncs, per Solà (2010) el concepte de col·laboració fa referència a l'harmonització

tècnica, esportistes que adapten i coordinen els seus moviments per aconseguir un objectiu comú.

La diferència entre el col·laborar i el cooperar rau en el fet que parlem de dos sabers diferents. Col·laborar implica un saber pràctic – motriu, lligat a la tècnica i a la tàctica esportiva. Cooperar implica un saber teòric – cognoscitiu, lligat a la comunicació entre individus.

A més d'aquesta diferenciació de saber, Pujolàs (2008:344) veu en les habilitats socials un valor afegit que té el cooperar respecte el fet de col·laborar:

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua y de generosidad, que hace que quienes en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa.

Pujolàs ho justifica fins i tot etimològicament dient que col·laborar vol dir "*treballar juntament amb*" i cooperar vol dir "*ajudar juntament amb, ajudar-se, recolzar-se mútuament, interessar-se un per un altre*".

Incidint en aquesta idea del valor afegit de la cooperació, Kagan (1992), un dels grans experts en aprenentatge cooperatiu, demana a l'escola que, a més de ensenyar habilitats bàsiques i donar informació als nois i noies, ha de preparar-los per habilitats de pensament d'alt nivell, habilitats de comunicació i habilitats socials.

Des d'aquesta diferència de sabers entre el col·laborar, que remet a la tècnica i a la tàctica esportiva, i el cooperar, un saber cognitiu amb el valor afegit socio - afectiu, analitzo els elements bàsics de la cooperació que em permetrà identificar-la.

5.2 Cooperar per competir, condicions bàsiques.

Cooperar va més enllà de col·laborar que se situa en una pla motriu. Col·laborar i cooperar es troben en l'esport com a dos sabers diferents. Quan els esportistes col·laboren ho fan a dins de la pista de joc, harmonitzant gestos tècnics i organitzant-se a través d'aspectes tàctics. Quan els esportistes cooperen ho fan quan es parlen, quan es comuniquen, quan, per exemple, es corregeixen uns als altres un aspecte tècnic o tàctic.

Tal com he explicat en el punt 3.4 els estudis realitzats sobre aprenentatge cooperatiu evidencien els seus beneficis tant a nivell d'habilitats socials com de rendiment tant acadèmic i motor. Semblaria lògic, doncs, pensar d'organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de l'esport d'una manera en la qual hi hagués cooperació per afrontar la competició. Entenent la cooperació com un mitjà per aconseguir millors resultats, tal com diuen els estudis.

No voldria oblidar que la cooperació en un àmbit esportiu ja ha estat estudiada, sobretot des de la psicologia. Per exemple, les propostes de Garcia i Vicens (1994; 1995) i Garcia, Olmedilla, Morilla, Rivas, García i Ortega (2006) on estableixen dues tendències bàsiques de cooperació: la disposició de cada jugador a cooperar de manera incondicional i la tendència a cooperar de manera condicionada a la consecució dels seus objectius. Aquesta autors estableixen un model conceptual de cooperació esportiva i a la vegada elaboren un qüestionari per avaluar-la.

Amb aquest qüestionari Garcia et al. (2006) avaluen la cooperació esportiva a 106 jugadors de futbol de competició. O Olmedilla, Ortega, Almeida, Lameiras, Villalonga, Sousa, Torregrosa, Cruz i García (2011) avaluen la cohesió i la cooperació a 945 jugadors espanyols de futbol de competició. En tot cas, no serà des d'aquesta

perspectiva en què analitzaré la cooperació, com una disposició, sinó que ho faré des d'un punt de vista comunicatiu i com un procés dinàmic i contextual.

Des de la perspectiva comunicativa, com un saber cognitiu, la cooperació ha d'establir unes condicions bàsiques que la permetin identificar quan es produeix. En aquest sentit Johnson, Johnson (1997) i Johnson, Johnson i Holubec (1999) van considerar que per tal que es doni l'aprenentatge cooperatiu i, per tant, sorgeixi la cooperació, hi han unes condicions necessàries que són les següents:

1. La interdependència positiva. Cada membre del grup aprèn a dependre de la resta del grup mentre treballen junts per completar una tasca. La interdependència positiva existeix quan els alumnes tenen la impressió que estan vinculats als companys del grup de manera que no poden assolir l'èxit a no ser que ho facin els seus companys (i viceversa) i/o que han de coordinar els esforços amb els dels companys per completar la tasca.
2. La responsabilitat personal. Establir la responsabilitat individual de l'alumne cap a una conducta apropiada, cap a la implicació de la tasca i cap a aconseguir els objectiu. El compromís individual és la clau per assegurar que tots els membres del grup són, de fet, enfortits mitjançant l'aprenentatge cooperatiu.
3. Interacció estimulants cara a cara. Johnson i Johnson (1997) diuen que és l'encoratjament i la facilitació dels mutus esforços per produir, completar i assolir tasques per tal d'aconseguir els objectius del grup. Pujolàs (2003) ho detalla amb accions com els intercanvis d'opinions, les observacions que es fan els uns als altres per millorar el rendiment, l'esforç que s'exigeixen mútuament per arribar allà on s'ha proposat o l'ajuda que es donen els uns als altres. De fet en el treball en equip hi ha d'haver discussió en grup o conflicte cognitiu, el xoc entre dos punts de vista oposats. Segons Coll (1984) des del punt de vista

psicopedagògic la qüestió clau consisteix en transformar els conflictes – inevitables quan es permet una interacció fluïda entre els alumnes – en controvèrsies que poden ser resoltes de manera constructiva. Coll explica que està demostrat que les controvèrsies poden tenir efectes positius sobre la socialització, el desenvolupament intel·lectual i el rendiment escolar, però poden tenir efectes negatius sinó es porten i es resolen adequadament. Colomina i Onrubia (1990) expliquen que en una interacció cooperativa entre alumnes, l'existència de punts de vista divergents en relació amb la tasca o situacions objecte de la interacció poden afavorir l'aparició de conflictes que porten a la revisió i reestructuració dels punts de vista propis, i amb això a l'aprenentatge i a l'avanç intel·lectual.

4. Habilitats interpersonals i de petit grup. Perquè els grups cooperatius siguin productius s'ha d'ensenyar als alumnes les habilitats socials necessàries per a una col·laboració d'alta qualitat i motivar-los perquè les utilitzin. Es desenvolupen a través de les tasques i inclouen escoltar, prendre decisions de manera compartida, assumir responsabilitats, aprendre a donar i a rebre feedbacks i aprendre a animar als altres.
5. La valoració del grup. L'efectivitat del treball d'un grup està influïda segons si els grups reflexionen (és a dir, valoren) sobre la manera com funcionen. És necessari destinar temps a discutir com aconsegueixen els membres del grup els seus objectius i com mantenen relacions de treball efectives.

Kagan (1992) coincideix amb dos principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu que són la interdependència positiva i la responsabilitat social. Aquest autor matisa dos principis nous que anomena participació igualitària i interacció simultània.

Autors més lligats a l'educació física i a l'esport com Velázquez (2010) i Dyson (2010a) es refereixen als elements que proposen Johnson, Johnson i Holubec com a bàsics per a l'aprenentatge cooperatiu.

Entenen la cooperació com un aspecte comunicatiu serà necessari que els elements bàsics de l'aprenentatge cooperatiu es puguin escoltar i observar en les situacions d'aprenentatge. Si en l'àmbit escolar és el professorat qui ho ha de fer possible en l'àmbit esportiu és l'entrenador qui ha de reunir condicions didàctiques i pedagògiques per fer-ho possible.

Tal com he anat explicant en aquest marc conceptual el perfil d'entrenador que ho pot fer possible és el d'un entrenador cooperatiu que, per conseqüència, utilitza l'estratègia didàctica de l'aprenentatge cooperatiu. Aquest entrenador troba en l'aprenentatge cooperatiu, per una banda, una manera d'organitzar l'aprenentatge que compagina l'eficàcia d'aprendre uns continguts proposats i, per l'altra, l'educació de les interrelacions socials. Busca l'eficàcia perquè necessita resultats d'aprenentatge però a la vegada deixa participar els seus esportistes perquè entén la comunicació com un procés que es dona en moltes direccions i no en una única direcció.

L'entrenador cooperatiu veu a l'esportista com un agent actiu i entén la construcció del coneixement com un procés social que es realitza a dins de l'equip. Utilitza la tècnica i la tàctica esportiva, sabers pràctics, com a continguts que permeten cooperar a l'equip. La tècnica i la tàctica esportiva permeten assumir responsabilitats individuals, permeten expressar les interdependències positives, permeten mobilitzar habilitats socials i permeten realitzar valoracions sobre les accions pròpies i de l'equip.

L'entrenador cooperatiu entén la cooperació, saber teòric i cognoscitiu, com un procés de comunicació amb un valor socio –

afectiu afegit. Finalment, és un entrenador que utilitza la cooperació com un mitjà per competir. Veu la competició com un element motivant i no oblida que es troba en un context competitiu on l'objectiu principal és guanyar els partits.

Descrites aquestes condicions bàsiques que ha de reunir l'entrenador i l'estratègia didàctica de l'aprenentatge cooperatiu, amb la finalitat de ser competitiu, passo a la segona part d'aquesta tesi, el disseny i el desenvolupament de la recerca.

SEGONA PART: DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

6 CONTEXT, METODOLOGIA I ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

Els objectius que em plantejo en aquest capítol són els de contextualitzar la recerca, exposar la metodologia i els instruments utilitzats per l'obtenció de la informació i explicar com s'ha realitzat l'anàlisi de l'observació obtinguda.

El primer objectiu que va tenir aquesta recerca era el d'objectivar l'aplicació d'un programa d'aprenentatge cooperatiu en un context competitiu. El que volia era traslladar l'estructura d'aprenentatge cooperativa, ja treballada en l'àmbit educatiu, a l'àmbit de l'esport en edat escolar. Davant la dificultat de trobar un entrenador que aplicés aquesta estructura d'aprenentatge en un equip i realitzar una observació de les sessions des de fora, vaig decidir posar-me al davant d'un equip de bàsquet. Essent jo l'entrenador d'un equip m'assegurava una aplicació més sistemàtica de les activitats cooperatives tal com les entenia i el control del desenvolupament de la recerca.

En el primer subapartat i amb la finalitat de centrar la meva intervenció detallaré el context, la mostra i les característiques de la meva intervenció com a entrenador de bàsquet.

En el segon subapartat descriuré els instruments utilitzats per recollir la informació. Aquests instruments han estat diversos i a la vegada mostren dues maneres de pensar i d'afrontar la meva recerca. La varietat d'instruments em va comportar una gran diversitat d'informació obtinguda que es traslladà cap a la dificultat pel seu anàlisi.

Un cop explicats els instruments acabaré el capítol amb l'explicació de l'anàlisi que vaig fer de la informació recollida pels instruments.

6.1 El context, la mostra i els entrenaments

El treball pràctic d'aquesta tesi es va realitzar al Club Bàsquet Vic i, en concret, a l'equip masculí Infantil 2 que participava en la categoria territorial d'infantil promoció organitzada per la Federació Catalana de Bàsquet. El Club Bàsquet Vic s'organitzava en equips masculins segons el nivell de bàsquet que tenien els nois. En la categoria infantil hi havien dos equips. L'infantil 1 participava a la categoria de nivell A, la de màxim nivell en aquesta categoria d'edat i, l'infantil 2 participava en la categoria territorial promoció.

L'equip estava format per 11 nois nascuts l'any 1998. D'aquests 11 jugadors n'hi havia 9 que la temporada anterior ja jugaven junts. L'equip entrenava tres cops per setmana. El dilluns una hora i mitja, el dimecres una hora i mitja i el divendres una hora. Els partits com a locals els jugàvem els dissabtes el matí i, com a visitants, acostumaven a ser els dissabtes, també el matí.

La temporada es va organitzar en 3 trimestres i en cada trimestre l'equip va jugar un joc per conceptes i/o normes diferent (Veure Annex 1). Segons Solà (2010) els conceptes es troben dins dels moviments bàsics de tàctica col·lectiva en bàsquet i són maneres de fer d'un determinat moviment tàctic. Les normes són regles de comportament a respectar en situacions concretes i serveixen per lligar el joc. Encara que la proposta que presento no s'ajusta a la de Solà (2010) si que gira al voltant del joc per conceptes i/o normes. La idea principal de la programació era establir els continguts tàctics per trimestres (no tècnics, doncs aquesta ja està integrada en la tàctica) i, per tant, que l'ensenyament partís dels moviments tàctics. De forma resumida els jocs per conceptes i/o normes van ser el següents:

	ATAAC	DEFENSA	CONTRAATAAC I TRANSICIÓ
1er Trimestre: setembre - desembre	5 oberts: Passar – tallar – marxar – reemplaçar. Fintes de recepcions i 1x1 (penetrar i tirar i doblar).	Defensa individual: Línia de passada, defensa 1x1 i 1era i Zona ajuda.	Contraatac: Sortida primera onada i segona onada, transició al 5 oberts. Balanç defensiu.
2on Trimestre: Gener -Març	4 oberts i 1 a dins: Passar - Tallar – Marxar – reemplaçar.	Defensa individual: Línia de passada, ajudes i defensa del jugador interior.	Contraatac i transició al 4 oberts i 1 a dins.
3er Trimestre: Març - Maig	5 oberts, 4 Oberts i 1 a dins: Passar – Bloc indirecte– Continuar.	Defensa individual: Línia de passada, ajudes, defensa del bloqueig i de la continuació.	Contraatac i transició al blocar i continuar.

Aquests jocs lliures per conceptes i/o normes eren acumulatius. O sigui, els conceptes i normes treballats en el primer trimestre, continuaven vigents en el segon i, els del primer i segon continuaven vigents en el tercer trimestre. Aquesta acumulació tàctica feia que anés augmentant la complexitat decisional pels jugadors.

L'equip va realitzar un total de 110 entrenaments al llarg de tota la temporada. Els entrenaments eren preparats i escrits de manera

minuciosa en una fitxa d'entrenaments. Durant la setmana utilitzava diferents situacions metodològiques o, segons Ticó (2000) tipus de pràctica que portaven a tres plantejaments metodològics diferents: analític, sintètic i global. En la pràctica analítica hi buscava aïllar els elements de l'acció de joc amb la finalitat de facilitar el gest i mecanitzar-lo. En la pràctica sintètic tenia com a objectiu delimitar accions o estructures complexes del joc real per treballar de forma simplificada tot disminuint la complexitat de les decisions (exercicis bàsicament de superioritat numèrica o de joc reduït com el 2x2, el 3x3 o el 4x4). Finalment els exercicis globals en què utilitzava accions de joc íntegres per l'ensenyament de les diferents accions (exercicis de joc real polaritzant l'atenció en aspectes del joc fins al joc real de 5x5).

El treball de la setmana d'entrenament progressava del treball analític, passant pel treball sintètic i acabant en global. El model de programació setmanal era el següent:

Dilluns	Dimecres	Divendres
Primera part de l'entrenament d'exercicis analítics. Tècnica individual (1x0) i en col·laboració (nx0).	Primera part de l'entrenament d'exercicis sintètics (o recordatori d'analítics). Tàctica individual (1x1) i tàctica en col·laboració (nxn).	Exercicis globals i situacions reals de joc.
Segona part de l'entrenament d'exercicis sintètics. Tàctica individual (1x1) i tàctica en col·laboració (nxn).	Segona part de l'entrenament d'exercicis globals. Situacions reals de joc.	

Un aspecte important referent a la programació setmanal és que els conceptes i normes treballats al llarg de la setmana a la pista del pavelló eren utilitzats per les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i després del partit de dins del vestidor. Així doncs, el treball tècnic i tàctic fet al llarg de la setmana conduïa als jugadors cap a la situació comunicativa que es produïa en les xerrades. Els continguts tècnics i tàctics eren el nexa d'unió entre els entrenaments i la comunicació del partit.

6.2 Metodologia de la investigació

Com he explicat en la introducció d'aquest capítol el meu primer objectiu era el d'objectivar l'aplicació d'un programa d'aprenentatge cooperatiu en un context competitiu. Les meves primeres decisions en el procés de recerca em van portar a la utilització de diferents instruments que reflectien les dues maneres de pensar que tenia en relació a com afrontar el problema de la cooperació en un context competitiu.

El meu pensament de com copsar la cooperació en la competició es debatia entre dos modalitats. Bruner (1988) explica les dues modalitats de pensament que van estar solapades en el meu procés de recerca. Aquest autor escriu que per un cantó hi ha la modalitat paradigmàtica o lògica – científica i, per l'altre, la modalitat narrativa. Les dues ofereixen maneres característiques d'ordenar l'experiència, de construir la realitat. Com explica Bruner les dues, si bé són complementàries, són irreductibles entre si. Els intents de reduir una modalitat a l'altra o d'ignorar una a expenses de l'altra fan perdre inevitablement la rica diversitat que amaga el pensament.

En la meua intervenció com a investigador que abordava un fenomen social ho vaig fer des de la complementarietat de les dues modalitats de pensament. Aquesta complementarietat se'm traduïa en caràcters, mètodes de verificació, discursos, tipus de coneixement i formes diferenciades. Bolívar (2002) explica aquests elements de les dues modalitats de pensament de Bruner. Pel què fa a la pragmàtica o lògica - científica diu que utilitza l'argument per convèncer a través de procediments i mètodes establerts per la tradició positivista. Mentre que la modalitat narrativa utilitza els relats per convèncer a través d'una metodologia hermenèutica.

Els instruments de recollida d'informació que havia decidit utilitzar en les meves primeres decisions de la recerca es movien en metodologies diferenciades lligades a modalitats de pensament. Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) realitzen una relació entre metodologies i tècniques per a la obtenció d'informació. Relacionen la metodologia empírica analítica (també anomenada quantitativa o positivista) amb instruments com els tests, els qüestionaris o l'observació sistemàtica. I relacionen la metodologia constructivista (també etnogràfica, qualitativa, humanística - interpretativa o històrica - hermenèutica) amb la observació participant.

Si les modalitats de pensament són complementàries entenc que la utilització de diversos instruments per obtenir informació també ho han de ser. En aquesta tesi i pel que fa als instruments utilitzats en relació a una metodologia em situo en la visió d'Anguera (2004; 2008) quan diu que les dues metodologies poden ser complementàries, més enllà de la confrontació tradicional entre la metodologia quantitativa i qualitativa. Si la metodologia qualitativa ajuda a obtenir les dades que aporten una gran riquesa informativa, la quantitativa subministrarà els recursos per l'anàlisi més convenient.

Entre aquestes dues metodologies han predominat, en aquesta tesi, els instruments de metodologia qualitativa. Una bona raó per aquesta inclinació va ser la meua primera experiència com a investigador que va estar lligada a una tècnica d'obtenció d'informació de metodologia qualitativa com l'observació participant. En la meua tesina dels cursos de doctorat (Arumí, 2006) havia observat mestres d'educació física de quatre escoles diferents i n'havia analitzat l'estructura d'aprenentatge que utilitzaven a les seves classes.

Coneixia, doncs, el que era l'observació participant com a font per obtenir informació. Com explica Anguera (1995) en sabia avantatges, com que facilita la percepció de les interrelacions entre els membres i la dinàmica del grup, però també en sabia les desavantatges, com la subjectivitat de l'observador canalitzada en funció de les característiques pròpies i dels subjectes observats.

Ha estat a través de l'observació participant d'on he recollit més quantitat d'informació per aquesta tesi. Seguint les diverses modalitats d'observació participant que plantegen Del Rincón et al. (1995) la meua implicació com investigador era màxima ja que jo mateix era l'entrenador i formava part de l'equip. A més, m'assegurava que la durada de l'observació fos a llarg termini i que durés tota una temporada de bàsquet, des del setembre de 2011 al mes de juny de 2012, que és quan van acabar els entrenaments.

Tot seguit concretaré els instruments utilitzats detallant els objectius que buscava per cada un dels instruments:

6.2.1 Test de cohesió i test de cooperació

Amb aquests dos instruments, emmarcats dins d'una metodologia quantitativa o positivista segons Del Rincón et al. (1995), buscava

contrastar la hipòtesis que l'aprenentatge cooperatiu millora la cohesió i la cooperació en el si de l'equip. Amb aquests instruments hi anava associada una manera de pensar pragmàtica o lògico-científica i el fet de buscar arguments per validar l'aprenentatge cooperatiu com a una bona estratègia per tal que els nois es cohesionessin i cooperessin.

Amb aquesta intenció vaig passar aquests test tres vegades al llarg de la temporada a cada un dels nois: el mes de setembre, el mes de gener i el mes de maig. El test sociomètric es va passar a l'equip a partir del programa informàtic SOCIO (Llopís, 1999) que permet elaborar un sociograma afectiu i un sociograma de productivitat (Veure Annex 2).

Per altra banda també vaig passar a l'equip 3 vegades el test de cooperació esportiva Garcia et al. (2006). En aquest qüestionari la concepció de la cooperació esportiva es percep des de 5 dimensions que es concreten en 15 ítems (Veure Annex 3).

6.2.2 Gravació de partits en vídeo

Al llarg de la temporada es van gravar quatre partits de l'equip. L'objectiu d'aquest recurs audiovisual era observar de manera sistemàtica la col·laboració que establien els jugadors durant els partits. Quins eren els jugadors que col·laboraven més amb els companys i quins eren els jugadors que col·laboraven menys amb els seus companys. Era doncs un instrument amb una finalitat quantitativa, de registre de quins jugadors eren més o menys col·laboratius a nivell tàctic.

La observació sistemàtica de partits i el registre d'accions tàctiques em podia permetre associar la col·laboració tàctica amb la

cooperació. En aquests sentit podia relacionar si els jugadors que col·laboraven més en el partit eren, també, els més cooperatius i viceversa.

Des d'aquest enfocament de metodologia quantitativa vaig elaborar una graella d'observació d'aspectes tàctics en col·laboració en relació als 3 jocs per conceptes i normes ofensives i en relació als conceptes defensius que es van posar en pràctica al llarg dels 3 trimestres. La graella i els resultats de l'observació es poden veure a l'annex 4.

6.2.3 Quadern d'activitats

Al llarg de la temporada l'equip va realitzar un quadern d'equip (Veure Annex 5). Per Pujolàs (2008) el quadern d'equip és un instrument didàctic de gran utilitat per ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a autoorganitzar-se cada vegada millor. Més enllà de ser un instrument didàctic també ha esdevingut un instrument per la recollida d'informació en la línia d'unes notes de camp de metodologia qualitativa. En el quadern, en forma de carpeta d'anelles, s'hi van acabar incloent 20 activitats realitzades durant tota la temporada amb la finalitat de treballar les condicions bàsiques per la cooperació. Els objectius es dirigien a treballar la cohesió del grup, la responsabilitat individual i la interdependència positiva de finalitats, de tasques i de rols.

6.2.4 Notes de camp

Des de l'inici de la recerca també decidia recollir notes de camp dels entrenaments i dels partits. Com expliquen Del Rincón et al. (1995) les notes de camp són una de les estratègies més utilitzades en la

metodologia qualitativa i una forma narrativa – descriptiva de relatar observacions, reflexions i reaccions sobre el què percep l'investigador. La sistematització de l'observació va ser assistemàtica, anotant fets tal com anaven passant, sense utilitzar una codificació prèvia. Les notes que recollia (Veure Annex 6) feien referència, bàsicament, a reflexions que feia com entrenador sobre els entrenaments, els partits i el procés de recerca que es portava a terme. Describia situacions, conversacions i reaccions dels jugadors que es donaven en els partits i la convivència dins de l'equip i dins del Club Bàsquet Vic. En aquestes notes procurava descriure el context on es produïa la situació com, per exemple, el lloc on es produïa, l'ambient en aquell moment o qui hi havia present en la situació.

6.2.5 Gravació de les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i de després de partit

Segurament endut pel neguit o la por que se'm escapessin fets importants, com explica Arnaus (1996) en el relat d'una etnografia educativa, vaig decidir incorporar un nou instrument de recollida de dades. Decidia recollir informació a través de les gravacions de veu de les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i de després del partit. El primer objectiu de la utilització d'aquest instrument era copsar la comunicació espontània i natural que es produïa en l'equip a dins del vestidor. El segon objectiu era enregistrar les veus de l'equip per poder analitzar com es traduïa la cooperació com a element comunicatiu. En aquest enregistrament hi anava associada la idea d'anar més enllà de l'aplicació d'un programa d'activitats cooperatives per enregistrar com es traslladava la cooperació en la comunicació de l'entrenador i dels nois de l'equip. El fet de gravar la comunicació de les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i del final del partit

associava les situacions cooperatives que buscava com a entrenador amb la representació màxima de competitivitat, el partit.

Al llarg de la temporada vaig realitzar gravacions en un total de 23 partits. Les gravacions es feien amb una gravadora de veu que engegava just abans de que jo, com entrenador, comencés a parlar i s'aturava just després, un cop acabada la xerrada. Obtingudes les gravacions les transcrivia en la seva totalitat i les classificava per partits (Veure Annex 7).

Les xerrades d'abans i de després del partit es realitzaven a dins del vestidor i tenien una durada aproximada d'entre 5 a 7 minuts. Encara que hi van haver diverses xerrades de 10 minuts i, fins i tot, una de 17 minuts. Les xerrades de la mitja part es realitzaven a la banqueta, a peu de pista, i tenien una durada d'entre 2 i 3 minuts.

Com estratègia de recollida d'informació de l'observació participant i seguint a Del Rincón et al. (1995) l'explicitació de l'observació i del propòsit de la recerca va ser encoberta. Això significa que els jugadors desconeixien que eren observats i, evidentment, tampoc en sabien el propòsit del perquè eren gravats.

En la decisió de recollir la comunicació de l'equip sense que els jugadors ho sabessin se'n deriven els aspectes ètics d'aquesta investigació. A l'inici de temporada i abans de començar el projecte es va realitzar una reunió informativa amb els pares i mares dels jugadors sobre el projecte de recerca. Els pares i mares van signar una autorització conforme estaven informats del projecte i autoritzaven els seus fills a participar-hi. A la vegada, com a investigador em comprometia que les dades recollides en el context de la recerca serien tractades de manera confidencial i preservant la intimitat personal.

També vull comentar en aquest apartat de gravacions que vaig enregistrar dues entrevistes personals a cada jugador. Aquestes

entrevistes es van realitzar a l'inici de la temporada i al final de la temporada. La finalitat de l'entrevista inicial va ser clarificar els objectius tècnics, tàctics i afectius per cada jugador durant la temporada. La finalitat de l'entrevista final va ser valorar de manera individual l'aconseguint o no dels objectius plantejats al llarg de la temporada. Les dues entrevistes també van ser transcrites (Veure Annex 8).

Fins aquí l'exposició dels instruments de recollida d'observació utilitzats en la recerca. En el proper apartat explicaré com vaig analitzar la informació recollida.

6.3 Anàlisi de la informació

En finalitzar la temporada i els entrenaments havia recollit una gran quantitat d'informació. Un gran volum que procedia en gran part de les gravacions de les xerrades d'abans del partit, de la mitja part i de després del partit. Per aquest volum d'informació i per la importància que va anar adquirint per la tesi n'explicaré el procés d'anàlisi.

Era una informació que no partia com a bàsica pel meu objectiu inicial d'aplicació d'un programa d'aprenentatge cooperatiu en un context competitiu, però, pel seu caràcter d'informació espontània i natural, va anar agafant força fins a convertir-se en la principal font. Com explica Sandín (2003) les característiques fonamentals que tradicionalment s'han atorgat als estudis qualitius són l'atenció al *context*, que són *naturals* i no construïts ni modificats.

El context del vestidor era natural i això feia de les gravacions molt significatives. Cubero et al. (2008) expliquen que un dels requisits metodològics de la perspectiva socio-cultural és la necessitat d'estudiar situacions que siguin significatives pels individus i

representatives dels contextos on es desenvolupen. Per Cubero et al. (2008) adquireix una rellevància especial decisions com les d'optar per la gravació de situacions naturals d'activitats a l'aula.

La perspectiva socio-cultural em feia valorar la importància de la comunicació que es realitzava a dins de l'equip com a eix fonamental per la construcció conjunta de significats. L'equip, a través de les xerrades, construïa la seva pròpia història conjunta. Una història, de la qual jo era partícip i que passava per fer entendre que la cooperació era un mitjà per competir.

Amb aquesta consideració important de les dades obtingudes a dins del vestidor havia de decidir com les analitzava. Bolívar (2002) considera que si sota el paraigües d'investigació qualitativa podem parlar d'investigació narrativa hem de distingir dos tipus d'anàlisi de dades narratives congruents amb els modes de coneixement de Bruner (1988). Un anàlisi paradigmàtic que procedeix per tipologies paradigmàtiques, taxonomies o categories per arribar a determinades generalitzacions del grup estudiat. I l'anàlisi narratiu de les dades que produeix la narració d'una trama o argument, mitjançant un relat narratiu que prengui les dades més significatives.

En la mateixa línia Pérez, Fuentes i Devís (2011) diferencien l'anàlisi narratiu entre els que fan èmfasi en l'anàlisi i els que fan èmfasi en les històries. En un primer moment del meu procés de recerca realitzo un anàlisi paradigmàtic fent èmfasi en l'anàlisi dels continguts de les transcripcions. Per Ruiz (2007) l'anàlisi de contingut es base en la lectura com a instrument de recollida d'informació. Una lectura que ha de realitzar-se de manera científica, és a dir, de manera sistemàtica, objectiva, replicada i vàlida. Aquest tipus de lectura de les transcripcions era el que procurava realitzar. Ara bé, com explica Ruiz (2007:193) amb la lectura no deixava d'interpretar les informacions:

Una interpretación que, conforme a los postulados del paradigma constructivista, entiende que es el propio investigador el que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y la analiza, posteriormente, su evidencia. Toda redacción de un texto y toda lectura posterior del mismo (entendida como recogida de información), son, al mismo tiempo, una construcción social y política.

Els anàlisis de les transcripcions de les xerrades dels partits les vaig portar a terme realitzant una categorització. Per Ruiz (2007) la categorització és el procés en què l'investigador aplica unes regles de sistematització per captar millor el contingut del seu text de camp. Aquest procés consisteix en aplicar a una unitat de registre un criteri de variabilitat sistematitzant-la (subdividint-la) en una sèrie de categories i classificant cada unitat en una d'aquestes categories.

En aquest anàlisi de les converses la unitat de registre van ser les frases o oracions dels components de l'equip (jugadors i entrenador) que feien referència a la cooperació de l'equip i aquelles frases que no hi feien referència. El criteri de variabilitat va ser el procés de les frases cooperatives o no cooperatives al llarg dels partits de tota la temporada i que es produïen en les xerrades d'abans, de la mitja part i de després del partit. I, finalment, les categories van ser les condicions bàsiques per la cooperació o les condicions que no fomentaven la cooperació (Veure graella de registre a l'Annex 9).

Les categories que fomentaven la cooperació eren les següents: La interdependència positiva de tasques i de finalitats, la responsabilitat individual i d'equip, les habilitats socials positives i l'avaluació individual i de grupal.

Les categories que no fomentaven la cooperació eren les habilitats socials negatives, les descripcions i explicacions de l'entrenador i el feedback de l'entrenador.

A l'annex 9 hi ha adjuntada la definició concreta de les categories utilitzades i els resultats que em van sortir. Els resultats estan especificats partit per partit i una graella final amb el total de resultats. També hi ha 3 graelles amb la categorització per cada trimestre que va tenir la temporada.

Identificant aquestes categories cooperatives, que la fomentaven o no, em permetia copsar-la en la comunicació que es produïa en les xerrades. A la vegada aquesta categorització em suposava conèixer com les diferents categories evolucionaven al llarg de la temporada, si augmentaven o disminuïen, i poder realitzar una radiografia del procés seguit.

Però un cop fet aquest anàlisi i tenint dades finals dels tests passats als nois, tot plegat, em conduïa cap a una manera de representar aquestes dades que no m'hi sentia còmode. Em guiava cap a adoptar un estil de narració realista, segons Van Mannen (1988)⁶ i adoptar una posició de narrador científic com explica Sicília (2004). Hauria d'haver explicat unes dades que havia obtingut en el context estudiat sota una clara influència positivista, intentant que la narració passés inadvertida i amb l'absència gairebé total de l'autor.

En aquest sentit no volia una representació de les dades obtingudes que fos distant, abstracte i amb l'exposició de números i estadístiques del què havia passat a l'equip. Volia amb la meua narració anar més enllà de categories que jo mateix havia establert i més enllà d'entendre la cooperació com una estratègia didàctica que dona uns resultats. Volia exposar dubtes, limitacions, encerts i tot allò en què m'havia trobat en el procés de l'entrenament de l'equip.

⁶A: Sparkes(2002)

7 REPRESENTACIÓ DE LA INFORMACIÓ

L'objectiu central d'aquest capítol és justificar la utilització de la narrativa per la representació de la informació. En aquest punt de la tesi i havent recollit i analitzat la informació podria acabar-la de diverses maneres. Em trobo en la situació que explica Sicilia (2004:63) quan diu de la dificultat de saber realment el què estàs estudiant i com l'escriptura de la tesi forma part del procés de recerca:

Recuerdo que una de las fuentes principales de tensión durante mi tesis doctoral fue precisamente la de no encontrar el momento exacto en el que pudiera determinar qué era lo que exactamente estaba estudiando (...). El texto podría haber puesto su punto de mira sobre una u otra parte de la realidad educativa estudiada, de tal modo que con distintos análisis y narraciones de unos mismos datos se pudiera haber obtenido diferentes realidades.

Coincidint amb aquesta visió constructivista de l'objecte d'estudi tinc clar que segons com hagués utilitzat la informació que havia recollit i com hagués escrit aquesta tesi les realitats educatives – esportives haurien estat diferents.

Seguint a Bruner (1988) em semblava que si escollia una representació pragmàtica hauria d'haver utilitzat arguments per convèncer de l'aplicació d'un programa d'aprenentatge cooperatiu en un context competitiu. En canvi, si escollia una representació narrativa havia de convèncer a través de relats, de la seva versemblança amb la realitat de l'equip, a través de narrar la història de l'equip al llarg de la temporada.

Finalment em decanto per la representació narrativa. Així doncs, en els propers apartats l'objectiu és justificar aquesta modalitat de

representació de les dades. A la vegada aniré concretant el gènere utilitzat i els reptes d'aquesta narrativa.

Per narrar la història de l'equip i, en concret, com l'equip utilitza la cooperació per competir el recurs bàsic per realitzar-ho és l'escriptura. En el següent apartat parteixo de l'escriptura com un recurs per explicar la història de la cooperació per competir en format narratiu i a la vegada representar les dades obtingudes a partir dels instruments detallats en l'apartat 6.2.

7.1 Escriure la història de la cooperació per competir seguint un format narratiu

En aquest apartat vull posar en consideració tres aspectes que penso que van encadenats: escriptura, història i narrativa. L'escriptura com a recurs m'ha de permetre mostrar l'experiència viscuda entrenant l'equip de bàsquet. Això passa per entendre que jo, com a entrenador, he viscut dins de l'història de l'equip: dins dels seus comentaris, dels seus gestos, de les seves expressions... Aquesta història, d'una temporada i en un context determinat, n'he determinat una temàtica central, la cooperació per competir. Aquest eix temàtic central l'he escollit perquè penso que reuneix unes característiques que fan de la història digne de ser narrada. La narrativa, d'un gènere i unes característiques determinades, acaba essent la representació final d'aquest lligam entre escriptura, història i narrativa.

Per iniciar l'explicació d'aquest encadenament poso l'escriptura primer de tot i, a través de diversos autors, n'explico el valor tant important que se li dóna en el relat d'experiències i la representació de coneixement. Richardson (2000; 2001) entén l'escriptura com un

mètode de recerca i com l'eina principal a través de la qual aprèn sobre ella mateixa i el món. Richardson (2000:924) anima als investigadors a no ocultar-se en el procés d'escriptura:

Animo als investigadors a explorar els seus propis processos i preferències a través de l'escriptura. Escrivint des de nosaltres mateixos enfortiria la comunitat d'investigadors qualitius i les veus individuals dins d'ella, perquè serem més plenament presents en el nostre treball, més honestos, més compromesos.

Richardson (2000;2001) des de la fortuna de viure en el postmodernisme entén que el dubte és en el nucli d'aquest context i desconfia de tots els mètodes per igual. Richardson (2000) presenta un conjunt de recursos d'escriptura, orals i visuals que combinen la creació artística i els mètodes analítics amb la finalitat de produir i representar coneixement. Les anomena *Creative Analytic Practices: CAP Ethnography* i les pràctiques que produeixen són a la vegada creatives i analítiques. Les *CAP ethnography* mostren el procés de l'escriptura i el producte de l'escriptura profundament entrelaçats. Procés i producte són a la vegada privilegiats.

Denzin (1999) no veu l'escriptura com una pràctica innocent i neutra. Pensa que quan es fa a mà amb eficàcia, els textos creen una sensació de versemblança emocional per al lector i l'escriptor produint una experiència de catarsi, autorenovació i autodescobriment. Per Denzin els texts evocatus són aquells que tenen força suficient perquè el lector es col·loqui a dins de l'experiència.

Hernández i Rifa (2011a) des de la narració d'autobiografies consideren que el procés d'escriptura ha d'incorporar un procés reflexiu, de manera que tant qui l'escriu com qui llegeix el relat puguin valorar els canvis en les experiències viscudes.

Amb la idea d'utilitzar l'escriptura com a un instrument evocatiu per aprendre, per reflexionar i fer reflexionar em dóna empenta per escriure la història de l'equip a través d'una narrativa. Per fer-ho és necessari entendre que jo havia format part de la història d'un equip.

El procés de recerca personal em porta a optar per una escriptura evocativa i reflexiva tot posant èmfasi en la narració de les històries que m'havien passat a dins de l'equip. Per Pérez, Fuentes i Devís (2011) posar l'èmfasi en les històries és propi de qui s'adhereix a postulats onto-epistemològics relativistes. El que preocupa en l'èmfasi en la història no és tant portar a terme una correcta anàlisi d'acord a uns paràmetres predeterminats, sinó crear històries que continguin les seves pròpies formes d'anàlisi i representació.

Entenc que l'equip havia escrit la seva pròpia "Història" de la temporada. Denzin i Lincoln (2000) diferencien entre "història" (en anglès *story*) de vida i la "Història" (en anglès *history*). El primer concepte emfatitza el caràcter personal i individual dels relats mentre que "Història" a més d'incloure el relat de vida, il·lustra la cara social dels relats, els elements significatius compartits en els relats dels individus.

La història de l'equip és el què he d'explicar en la narrativa. Per Sparkes (2003) la narració té a veure amb explicar històries. Amb la idea de no voler confondre aquests dos conceptes, història i narrativa, Pérez, Devís, Smith i Sparkes (2011) creuen que molts investigadors utilitzen els conceptes de narrativa i història com a sinònims, però el concepte de narrativa té una connotació acadèmica. El concepte història es refereix als relats que la gent explica mentre que el concepte "narrativa" s'utilitza per discutir al voltant de les dimensions o les propietats de les històries.

Smith i Sparkes (2009) i Pérez et al. (2011:15) recullen la diferència entre narrativa i història:

El término "historia" se refiere además a los relatos que la gente cuenta, mientras que el término "narrativa" se utiliza para discutir acerca de las dimensiones o las propiedades de las historias, como su *decibilidad*⁷, secuencias de actos de habla, estructuras, temáticas, categorías, estrategias retóricas y/o temporales incluidas en una historia particular. El campo semántico de lo narrativo sugiere un contenido temático, una estructura, una dimensión representativa de las propiedades de la historia que crean y utilizan quienes las cuentan, aunque a menudo no se den cuenta de ello.

L'equip havia configurat la seva pròpia història a través de la cooperació i de la competició i la narrativa m'ha de permetre explicar-la. Els nois i jo mateix havíem explicat una història que ara jo, com a investigador, entenia que era interessant de ser explicada en una narrativa.

Bruner (1998) pensa que el que no s'estructura de forma narrativa es perd en la memòria. Per narrar una història ben construïda hi ha d'haver uns elements (actors, una acció, una meta, un objectiu i un escenari) però també quatre requisits: Es necessita un mitjà que emfatitzi l'acció humana (una acció dirigida a determinades metes controlades per agents), és necessari que la narració mantingui un ordre seqüencial, requereix que la narració tingui sensibilitat per tot allò que és canònic i el que viola aquesta canonicitat en la interacció humana i, finalment, és necessària la perspectiva d'un narrador, la narració no pot abstenir-se d'una veu que l'expliqui. Per Bolívar (2002) el model narratiu no és només una metodologia, és una forma de construir realitat i, per tant, la metodologia s'asseu en una ontologia. Aquest autor entén la narrativa com la qualitat estructurada de l'experiència, entesa i vista com un relat.

Porres (2013) escriu que les característiques que defineixen investigar des de la perspectiva narrativa i que li donen entitat de

⁷Segons Pérez, Devís, Smith i Sparkes (2011): Por decibilidad (en inglés tellability) se entiende el conjunto de características destacadas que hacen a una historia digna de ser contada (...).

metodologia d'investigació són que situa els subjectes en el centre de la investigació, la constatació de que el coneixement també pot derivar-se de la experiència i la finalitat d'explorar la relació entre els subjectes i el seu context social, cultural, econòmic i polític. No hi ha narrativa sense relació.

Buscant més concreció Smith i Sparkes (2009) des del posicionament relativista, argumenten que una raó per utilitzar la narrativa és perquè ens anima a prendre seriosament a la persona esportiva i que fa exercici com a un ésser biològic i social. Smith i Sparkes (2009:3) descriuen set característiques de la recerca a través de la narrativa:

1-El significat és bàsic per ser humà i ser humà comporta construcció activa del significat.

2-El significat es crea a través de la narració, i és una història d'esforç i assoliment d'una fita.

3-Nosaltres som éssers socials i la narració i el significat s'assoleixen a través de les relacions.

4-Les narratives són a la vegada personals i socials.

5-El ser i les identitats són construïdes a través de les narracions i la gent fa i actua en històries personals i identitats narratives de manera relacional.

6-Ser humà representa veure dins i al llarg del temps i la narrativa és la principal manera d'organitzar la nostra experiència temporal.

7-El cos és un "explica contes", i les narratives són encarnades en el cos.

Des d'un enfocament pragmàtic de la recerca a través de la narrativa en l'educació física, l'esport per a joves i la salut Dowling (2012) pensa que les narratives ens ajuden a comprendre millor el món professional.

En definitiva, la narrativa em permetrà construir l'experiència que va suposar entrenar l'equip. En el proper apartat detallaré el gènere utilitzat i les seves característiques.

7.2 Gènere narratiu

El relat que he de construir m'ha de situar com a observador privilegiat de la història de l'equip al llarg de la temporada. A més d'aquesta situació en el centre del context la meua figura com a entrenador també ha de mostrar una actitud reflexiva. Aquestes dues condicions enllacen amb el gènere autoetnogràfic que tot seguit explico.

Dins les *Creative Analytic Practices: CAP Ethnography* que esmenta Richardson (2000) hi inclou les autoetnografies o també anomenades narratives del jo. Segons aquesta autora les narratives del jo pretenen, sobretot, mostrar una realitat reflexiva que, al cap i a la fi, és múltiple, fragmentada, parcial, contextual i en constant canvi, cosa que fa que en moltes ocasions resulti contradictòria i paradoxal però no per això menys real, o menys mereixedora de ser analitzada.

Per Hernández i Rifà (2011b) en una autoetnografia l'investigador forma part del context, interactuant amb tots, es transforma en el subjecte de la investigació, esborrant les distàncies entre el què és personal i el què és social, entre un mateix i els altres i reavaluant la dialèctica entre la subjectivitat i la cultura. Per aquests autors l'escriptura en l'etnografia es transforma en un recurs a través del qual es crea o es recrea l'experiència.

Martín (2011) escull les narratives del jo per un text sobre avaluació perquè, seguint Richardson (2000), vol mostrar que la realitat no és

simple ni lineal, i molt menys dicotòmica, com per exemple, veritat/ficció; professor/alumne; ciència/literatura.

La idea de mostrar la complexitat de la realitat és un dels objectius de l'etnografia. Per mostrar aquesta complexitat es pot recórrer a la creativitat per elaborar un text que distregui al lector, un text que li pugui evocar alguna cosa, que l'ajudi a identificar-se amb el que està llegint, en definitiva, que mantingui actiu al lector. Dins de les *CAP Ethnography* s'hi troba un estil d'escriptura evocativa que adapta l'experiència personal per fer-la més amena i connectar amb el públic. En el món anglosaxó s'anomena *creative non-fiction* (creació no-fictícia).

Per Gerard (1996) el concepte de creative non-fiction és estrany quan estàs defensant els fets i les coses que van passar realment. Per aquest autor és necessari controlar l'impuls de mentir. En les característiques d'aquest gènere explica que ha d'ensenyar alguna cosa i que l'escriptor ha d'arribar a veritats profundes en relació a les maneres com els éssers humans es comporten. També creu que ha de contenir un sentit de reflexió per part de l'autor i que l'escrit que en surt és fruit d'un pensament molt elaborat. Per últim, que la utilització d'aquest gènere demana un molt bon estil com a escriptor en la utilització, per exemple, de girs de paraula o metàfores.

Buscant l'equilibri entre l'evidència i la ficció per Pérez, Fuentes i Devís (2011) la creació no-fictícia utilitza tècniques creatives de representació per donar forma a anàlisis basats en informacions i dades empíriques.

En aquesta mateixa línia Sparkes (2004; 2002) parla de ficció etnogràfica. Per aquest autor en la ficció etnogràfica l'investigador recull dades etnogràfiques per mitjà d'un número de tècniques, com l'observació participant o l'entrevista. L'anàlisi d'aquestes dades és presentat en la forma d'un relat curt que és, en alguna forma, fictici.

Aquesta combinació pot esdevenir un art molt poderós. Per Agar (1995:127) l'etnografia controla les dades i la ficció controla el text. Ho explica de la següent manera:

Les etnografies intenten fer casos a partir del material recollit més que no pas creant entreteniment artístic (...).

La bona ficció requereix control sobre el text per tant de l'argument, la història, els personatges, el tema i l'estil de treball que s'ajustin per esdevenir un art poderós i distret. La bona etnografia requereix control sobre les dades per tal que una persona externa pugui veure com la mostra va creixent per permetre la comprensió de l'acció social dels personatges en un context des de la perspectiva d'un altre.

Buscant el camí entre la dada qualitativa i l'escriptura d'una història atractiva pel lector Markula i Denison (2005) inclouen 3 passos analítics que necessiten ser extrets de la pròpia dada: 1- La descripció de l'entorn, dels esdeveniments que van passar i qui hi estava involucrat, 2- La interpretació. Intentar determinar perquè algú actua d'una determinada manera i 3- L'explicació. Considerar les àmplies implicacions, tensions o raons que la gent té per actuar d'una manera o altra.

Amb la idea de descriure, d'interpretar i d'explicar a partir de les dades obtingudes és tal com afronto les narratives. Descriure què és un vestidor, un equip i les experiències que s'hi viuen per, també, interpretar i explicar la cooperació viscuda pels nois i l'entrenador en el context competitiu.

Les narratives que presento a continuació no reflecteixen de forma fidedigna què va passar *exactament* a l'equip. Com explica Gerard (1996) cal assumir que no ho veiem tot i que només podem estar en un sol lloc. Així doncs, explico la història que vaig viure reconeixent la meua visió parcial i que les narratives no poden encabir la complexitat del què representa la realitat. A la vegada en la

modificació de fets i situacions en el temps, el reforç de certes situacions, l'aparició de les reflexions de l'entrenador... Busco fer unes narratives amenes que impliquin més el lector. Aquesta creativitat amb l'objectiu d'implicar el lector en les narratives no treu l'honestedat amb la qual les escric i que parteixen de les experiències viscudes durant tota la temporada.

7.3 Els reptes de l'etnografia

Des de l'autoetnografia i des d'una escriptura evocativa em plantejo començar a comprendre la relació entre cooperació i competició en l'àmbit esportiu. La vivència d'entrenar l'equip des d'una perspectiva diferent de la d'un entrenador tradicional, que veu els jugadors com a receptors de les seves indicacions, em posiciona per escriure unes narratives on, a través de les converses de l'equip i de les reflexions de l'entrenador s'entrevegi la complexitat de la relació entre la cooperació i la competició.

L'experiència viscuda m'ha generat nous coneixements que a partir del relat intentaré traslladar. En les narratives pretenc plasmar la petja que m'ha deixat el procés d'aturar-me per mirar i escoltar els 11 jugadors, un per un i tots junts. Les narratives tenen la intenció de que l'entrenador i els jugadors ens hi veiem i ens hi escoltem, però, no només nosaltres com a protagonistes de la història sinó que d'altres jugadors, d'altres entrenadors i la societat en general s'hi vegi reflectida.

Des de l'enfocament complex de la relació entre cooperació i competició afronto dos reptes en les narratives que tot seguit presento:

El primer és trencar amb les dicotomies que he anat presentant al llarg del marc conceptual i que la bibliografia esportiva tendeix a simplificar: entrenador cooperatiu /entrenador tradicional, cooperació / competició o educació /competició.

El repte de les narratives és mostrar com els dos extrems d'aquestes dicotomies es van entrelaçant, com la complexitat de la realitat va més enllà d'aquestes dicotomies, com les fronteres que delimiten les categories es van confonent unes amb les altres. Com els dos termes, les dues categories no s'exclouen sinó que es van interconnectant en les situacions. Les narratives representen les complexitats de ser un entrenador cooperatiu i alhora tenir deixos, tics, detalls donats per descomptat d'un entrenador tradicional. Un entrenador sense límits ni limitacions que és capaç de ser cooperatiu i competitiu alhora. Un entrenador capaç de plantejar situacions en que els jugadors adoptin rols d'experts, d'entrenadors d'ells mateixos i dels altres. Un entrenador que retorna a ser el jugador de les ulleres de l'Abdul - Jabbar i que somreia de l'entrenador. Però aquest cop riure de mi, del meu coneixement limitat i de la meva parcialitat. Tot això amb ganes d'aprendre més i de produir coneixement que altres entrenadors – recercadors després de mi superaran i ampliaran.

Aquesta complexitat ha de quedar plasmada en les narratives i conduir el lector a fer-se preguntes. Preguntes en relació a la comunicació i la competició, es pot compaginar el fet de buscar la victòria en el partit mentre s'utilitza la comunicació com un aspecte educatiu? O preguntar-se com les situacions condueixen a l'entrenador a trencar amb el seu posicionament cooperatiu per situar-se en comportaments més propis d'entrenadors tradicionals (Fins on arriba l'entrenador cooperatiu i on comença l'entrenador tradicional?). O preguntar-se la conveniència de deixar que els jugadors s'expressin quan aquests omplen el vestidor d'insults, menyspreus i queixes.

El segon repte de les narratives és mostrar, a través de fets significatius, el procés de construcció de la idea que la cooperació és un mitjà per a la competició. La cooperació es va construir gràcies a les situacions que provoca la competició. Dit d'una altra manera, intercanviant els conceptes per no donar més valor a la cooperació que a la competició, el repte és mostrar com la competició va desenvolupant al llarg de la temporada la cooperació de l'equip.

La meua idea com a entrenador era la utilització d'activitats cooperatives per anar fent conscient als components de l'equip que essent cooperatius tindríem més possibilitats de guanyar els partits. Ara bé, en els primers partits ja em vaig adonar que la competició i les situacions que provocava eren una gran oportunitat per anar desenvolupant la cooperació dins de l'equip. Aquest equilibri entre cooperació i competició i el procés que genera és el que pretenc mostrar.

Les narratives deixen veure aquest component didàctic de l'aprenentatge cooperatiu i com a través d'activitats treballa les condicions bàsiques de la cooperació. Les narratives ensenyen com les situacions que provocava la competició em sobrepassaven com a entrenador i com intento aprofitar-les i guiar-les cap al desenvolupament de la cooperació en l'equip. Sigui a través de les activitats cooperatives o de la competició, com a provocadora de situacions, les narratives exposen el procés seguit pels nois i l'entrenador des de l'inici de la temporada fins al final.

Explicats els dos reptes de l'etnografia vull acabar explicant la meua posició en les narratives. Des de l'idea d'un entrenador que parla amb l'equip i l'escolta mostro un entrenador reflexiu, dubitatiu, en definitiva vulnerable. Porres (2013) explica que es troba en aquest situació de vulnerabilitat quan es proposa un canvi metodològic amb la seva relació amb els seus alumnes. Aquest autor es proposa

explorar les possibilitats educatives de cultivar una relació pedagògica complexa que tingui en compte l'aportació de tots els subjectes participants. Aquesta relació pedagògica situa al docent en aquesta posició de vulnerabilitat en la que aprendre és un acte educatiu compromès que busca transformar tant al professor com a l'estudiant i reconèixer a l'estudiant com a persona.

En les narratives em trobo sovint en aquesta posició de vulnerabilitat davant dels nois pel fet que ells sovint dominen la conversa i jo, com a entrenador, em situo a expenses de la seva comunicació. Un entrenador que ja no posseeix la veritat com tampoc la posseeixen els nois. La veritat es situa en les converses, en els nostres gestos, en l'anar i venir dels arguments, dels judicis de valors, de la feina feta als entrenaments...

Aquesta posició de vulnerabilitat parteix d'entendre la comunicació dels jugadors com un element essencial del seu aprenentatge i d'entendre la comunicació dels nois com un element essencial per competir.

8 TERCERA PART: NARRATIVES

PARAULES D'ABANS I DE DESPRÉS

Espai comú, de la trobada inicial i de l'adéu final.

En mi comença i acaba el joc: El desvestir i el vestir. Es treuen i es posen quatre peces de roba amb despreocupació, sense donar-hi importància. De roba de carrer a l'equipatge: de pantalons llargs a shorts, de camisa a camiseta sense mànigues, de sabates a bambes... Tot al penjador, esperant per quan tornin.

Suor.

I, quan tornen, el procés invers: De l'equipatge a la roba de carrer, dels shorts als pantalons llargs... Saps, però, que quan es tornen a posar la roba de carrer ja no són els mateixos?

Sóc petit, brut i fosc perquè tant sols m'il·lumina un trist fluorescent. La pudor de la roba suada tirada per terra es barreja amb el baf de l'aigua calenta i forma un ambient humit i enganxifós. Tot plegat no massa agradable. Ara bé, sóc un espai amb una virtut que altres espais no tenen. El meu tret característic és que els nois es troben despullats un davant de l'altre. Totalment nus, cara a cara, amb una nuesa tant d'aparença com de caràcter. Un món sense ornaments, de carn viva. Em fa l'efecte que sóc un espai molt important per ells. On tenen un espai com jo?

Les estones que es viuen a dins meu són canviants. Sóc un espai amb dos temps molt diferents: quan hi és l'entrenador i quan no hi és. Quan no hi és ells es construeixen el seu propi món. A dins de les meves quatre parets les he vist de tots colors. Hi pots trobar des de la disbauxa més esbojarrada al silenci més profund: s'ensabonen i tot seguit fan voltar el penis, fent l'helicòpter, per esquitxar-se uns als altres. Llavors, criden esgarriats magnificant l'espectacle. També, quan es dutxen, procuren tenir el cul enganxat a la paret, no fos cas

que algun bromista els hi pessigui les galtes o els hi fuetegi amb la tovallola. Sento les riallades emboirades després d'un acudit i els silencis de dutxa amb degoteig de paraulotes després d'una derrota. Després d'una victòria entonen el cant de La Masovera se'n va al mercat a ritme d'Ska mentre, agafats per les espatlles, salten i ballen. Un ball de cossos molls i relliscosos a ritme de xanquetes que piquen al terra.

Sóc un espai que quan no hi és l'entrenador es pot perdre el control. Sóc, sovint, un espai massa intens, d'extrems. En mi s'hi congreguen masses emocions, masses injustícies per resoldre, masses limitacions no acceptades. Per això pot aparèixer el menyspreu amb facilitat, la burla descarnada, la riota dels altres. Només una advertència. Estigues al cas de tot el què passa a dins meu quan no hi siguis. Fes-t'ho com vulguis però no et perdonaria que cap dels nois deixes de jugar per alguna de les "tonteries" que passen a dins meu. Sí, he dit "tonteries", perquè per tu a vegades t'ho poden semblar però no ho són gens. Gens, gens.

Però quan hi és l'entrenador apareix un altre temps dins meu. Són moments on s'imposa el control i el respecte per la seva paraula. On s'instal·la un ambient de seriositat per la feina feta durant la setmana. Ara bé, amb tu, Joan, m'he adonat d'una cosa que potser abans no havia sentit ni amb tanta freqüència ni amb tanta insistència. Sento que els fas preguntes ordenades i orientades. I, sobretot, sento respostes que venen de diferents veus:

Joan –Avui només vull que fem un resum d'aquest mes de setembre i una mica d'octubre que portem. Què hem fet? Què hem treballat?

Tots – Fintes.

Joan- D'un en un. En Biel diu les fintes de recepció. L'Ignasi diu el contraatac.

Mateu- Bot llarg en el contraatac.

Biel- Passes forts i tensos.

Roc- 5 oberts.

Carles- Tres carrils.

Joan- Perfecte.

Toni- Triple amenaça.

Joan- En Defensa?

Mateu- Portar l'atacant cap a la banda.

He de dir-te que noto una gran diferència entre les paraules d'abans del partit i de les que sento després del partit. Sembla com si abans del partit els teledirigissis, com si les seves paraules fossin les teves. Com aquell dia que els hi vas explicar el conte de les granotes. Suposo que et vas adonar que van dir allò que realment tu volies que diguessin:

Joan- Què explica el conte?

Quim- Que no ens hem de rendir mai.

Biel- Encara que guanyem de molt o perdem de molt no ens hem de desanimar, o descansar...

Carles- Ens hem d'esforçar per sortir dels nostres problemes.

Que bonic el valor de l'esforç, de no rendir-nos mai... Tot plegat un pèl massa ensucrat, no creus? Aquest control de paraules mesurades i edulcorades el perds en les xerrades de després del partit. Aquestes sí que són divertides: Les xerrades post-partit. M'agrada veure com el teu castell de cartes et cau a sobre i no tens respostes. Et veig amb cara de desorientat, de no saber què fer ni què dir:

Joan- Hem perdut. Entre tots ens hem equivocat. Alguna cosa hem fet malament perquè anàvem bé. Jo volia guanyar. Hem fet moltes coses bé. Algú té alguna cosa a comentar?

Xevi- Són uns subnormals.

Biel- Felicitar l'àrbitre perquè no sé on ha pogut aconseguir el carnet.

Carles- Els reis, li han passat el títol.

Quim- Són uns guarros.

Joan- Així no millorarem eh?

Mateu- Ells han fet el doble de faltes i a nosaltres ens han expulsat a l'Ignasi.

T'has preguntat què passa entre les dues xerrades? Entre la xerrada d'abans del partit i la de després del partit? Doncs el partit. Exacte el partit, l'acció, el moviment. Segur que no erets conscient que entre les veus de l'abans i les veus del després apareguessin i desapareguessin tantes paraules, jo tampoc n'era de conscient. Les veus són les mateixes però les paraules canvien, el to canvia, l'expressió canvia. L'acció les ha canviat.

A mi també em distreu aquesta diferència tant gran amb els teus nois. En la veu de l'abans la paraula és segura, ferma, d'esperança i amb la reafirmació del què son. En canvi, en la veu del després la paraula s'ha transformat en espontània, ja no té la fortalesa de la convicció, es gira d'esquena sobre el què ha passat i oblida el que pot venir. En comptades ocasions hi he vist la reflexió sobre l'acció realitzada.

Estàs ben desorientat en els teus moments de vestidor. Però he de dir-te una cosa i és que mai havia sentit amb tanta nitidesa les diferències entre les dues paraules, les d'abans i les de després. Simplement perquè a dins meu hi acostuma a haver una única veu,

una única paraula. Ara no, ara hi ha moltes veus, moltes respostes, moltes paraules.

ELS PERSONATGES DE LA PEL·LÍCULA

M'assec. Al darrera de la cadira hi ha escrites unes lletres ben grosses: DIRECTOR. Els nois ja han passat un càsting i m'han vingut seleccionats pel productor. Els meus 11 actors faran una pel·lícula de baix pressupost, de cinema B. Coneixent el cinema de les grans estrelles i dels grans pressupostos on es busca la perfecció, aquest cop hauré de muntar una pel·lícula on no n'espero res, buscant la sorpresa en els petits detalls.

Cada un d'ells, per separat, s'asseu al meu davant. En el cara a cara busco la complicitat dels actors per trobar els perfils de personatges idonis. La pel·lícula és llarga, és necessària la responsabilitat i buscar reptes a curt termini: què podem millorar d'ara a Nadal?

Amb en Toni no se li acudeix res del què pot millorar. Defuig la càmera. Amb ell sempre hi ha moments de silenci, s'amaga. Potser li hauria de donar més temps però m'envelo i li dic que crec que ha de millorar en l'enfrontament directa, l'1x1. I un altre objectiu: "Participar més dient el què penses". L'ànimo per com actua, per com assaja, per com entrena.

En Xevi ha d'aconseguir una millor entrada. I ho ha de fer en l'aspecte tècnic, les entrades americanes, i en l'aspecte afectiu, la relació amb els companys. Quan li faig la pregunta s'ho pensa i em diu: "No sé estava pensant... Les entrades" i em sorprèn el convenciment quan li dic que li poso l'objectiu d'animar els companys: "Això sí, això sí".

És el més desorientat, surt del pla però, quan parlem dels seus objectius, va per feina. En Julià dubte, em mira el guió que tinc a sobre la taula i, amb llestesa, diu: "La passada". Li dic: "No val a mirar els papers. Què se't acut que pots millorar?". Li explico que és

important que s'orienti, que sàpiga on és la càmera, que es col·loqui en el lloc que li correspon de la pista. Quan juga ha de mirar i ocupar un espai en funció dels companys. Assenteix amb responsabilitat.

Aquest té el repte claríssim. No perdem ni deu segons. Ja sap dels seus problemes tècnics i respon ràpid: "Sortir sense fer passes". I tant que ho té clar, en Carles, quan fa una sèrie de partits que els àrbitres li xiulen passes contínuament. "I si enlloc de fer 10 bromes en fas 8... Ja m'agrada que en feu però...".

De les dues coses per millorar que em diu en Roc jo no n'hauria dit cap. Però no li puc pas dir que allò que em diu no vull que ho faci o que no és important. M'ho manego, vacil·lant, per incloure els seus objectius dins els meus objectius per la pel·lícula. Que diferent la seva perspectiva de la meva. Em sembla que rodarem pel·lícules molt diferents.

Ell hi posa comentaris divertits "és aplostofant!⁸", posa noms als adversaris "Florencio", és l'homo APM⁹ de l'equip però sovint accentua la desconsideració cap a l'altre. "Si enlloc de 10 bromes en fas 8...". En Quim té clar, però, que ha de millorar la velocitat i accelerar les escenes. M'ho diu de forma contundent i jo li dic "m'agrada aquest objectiu: Fer-ho tot més ràpid".

"Jugar en equip". I jo li pregunto: "I jugar en equip què vols dir?". "Passar i tallar i col·locar-me". Discurs clarivident, tàctica esmolada i companys al cap. L'Ignasi va per feina, és llest, la rateta endimoniada de la colla i li agrada guanyar, vol guanyar.

Com l'Ignasi vol la pel·lícula guanyadora de tots els festivals. Ell vol més i sobretot vol resultats. Potser per això quan li dic amb en Biel

⁸Expressió que ha fet popular el periodista de TV3 Jordi Robirosa quan retransmet els partits de bàsquet.

⁹L'homo APM és un personatge del programa de TV3 Alguna pregunta més? En què amb càmera oculta utilitza talls de programes per conversar amb gent del carrer i personatges famosos.

què vol millorar em diu: "El tiro". Amb sorpresa li dic "El tiro?". I em respon: "Hombre, fallo molt jo". Afegeix el bot i els canvis de mà (té raó, el bàsquet s'hi juga amb dues mans). A més li comento que l'ha de passar a tots els companys: "Passar-la a tots, a vegades no la passes a alguns".

En Mateu és molt hàbil però encara ho vol ser més millorant el bot amb l'esquerra. Però quan em diu l'objectiu: "Anar més al rebot". No sé què dir-li. Li serà complicat agafar rebots però qui sóc jo per negar-li el seu objectiu "molt bé!".

Sento ser tant directa però amb en Bernat li he de dir l'objectiu clarament. Té un urgent aprenentatge tècnic a fer, sinó millora la postura difícilment pot millorar en d'altres aspectes. L'objectiu: "Agafar més bé la triple amenaça. Si ho saps fer podràs passar, tirar, llançar...". En Bernat assenteix i proposa que pot baixar més ràpid a defensar. " A sí!, veus, a vegades et distreus i no baixes...".

I em falta un actor. L'Oriol no ve el dia que fem l'entrevista per fixar els reptes. Ser-hi és el més important.

Talleeeeeeu! Talleeeeeeu!

Altres vegades que havia fet d'entrenador m'imaginava que una temporada de bàsquet era una pel·lícula molt llarga de la qual n'era el director. Era un director que encaminava l'equip cap a una pel·lícula triomfadora. Volia guanyar partits i tenia ben clar el meu objectiu final, la victòria. També tenia com a objectiu inserir bon rotllo a l'equip, conscient que si els transmetia el bon ambient m'ajudaria a guanyar partits. Ara bé, en el meu imaginari només hi apareixia la pel·lícula com un seguit d'escenes on els personatges interpretaven el seu rol. Cadascú aportava el seu personatge en el conjunt global de la pel·lícula. Jo dirigia i ells interpretaven per acabar sortint la pel·lícula com a producte final. El producte era col·lectiu i el resultat únic.

Però, què hi passa al backstage? Com la pel·lícula es gesta entre bastidors? Com entrar a les vísceres de l'equip? Com entrar a la profunditat de cada personatge? Movent-me sempre en la superficialitat ara pretenia fer un pas més.

Aquest pas consistia en ser un director més proper i conèixer millor els personatges que portaria a l'escena. Construir la pel·lícula comptant amb ells i intentar que amb la seva paraula es veiessin més implicats. Em tocava ser un més dels fils que componen la trama posant-me en el mig de l'escena. I tot això mantenint l'ambició de fer una molt bona pel·lícula per guanyar, buscant la victòria.

Mentre els feia l'entrevista individual m'adonava que la pel·lícula ja feia estona que havia començat. Que els nois ja havien anat construint l'argument de la pel·lícula molt abans que jo entrés en escena: A base de mirades, a base de gestos, a base d'expressions que ni me'n adonava. Escoltant-los entenia que si em volia posar al mig de la trama m'havia de deixar portar, m'havia de deixar arrossegar per, de mica en mica, pas a pas, anar orientant personatges, connectant idees, apedaçant estirabots.

ON ÉS? LA BUSCO I NO LA TROBO.

Ignasi- Vaia merda, això ja sembla el cole! O sigui, des de la banqueta hem de mirar el nostre company mentre juga el partit i anar anotant en aquest paper els fallos que fa, els punts que fica, les assistències, les pilotes que perd... Buf...

Quim- I recordes l'altre dia a què ens va fer jugar? Si... Vam fer aquell partit de bàsquet on tots teníem un rol diferent. Tu havies de fer veure que et queixaves sempre a l'àrbitre i jo havia de fer que no passava mai la pilota i un altre que sempre animava als companys... I el final, a la reflexió, va ser molt bo. Quan dèiem les normes de l'equip: Que si hem de respectar als adversaris, a l'àrbitre, de cooperar amb els companys i tot aquell rotllo... Va i li dic la norma de no depilar-se el cul.

Ignasi- Boníssim, si és veritat seria el rècord Guinness. Ja!Ja!Ja! A mi em cansa tanta xerrameca, ara un parla per aquí i l'altra parla per allà. Em poso nerviós. Jo el què vull és jugar 3x3, el contraatac d'11, fer partits. Saps quin és l'entrenament que em va agradar més? El dia aquell que ens va castigar i ens va fer córrer durant 10 minuts, un darrera de l'altre. Ell xiulava i havíem de córrer encara més fort. Aquell dia va ser guai.

Quim- I les creuetes? Diu que fa un estudi i que ens ha de passar aquell rotllo de qüestionaris. Jo els vaig omplir amb un pim-pam-pum. Un hi posava cohesió i l'altre cooperació, tu saps què vol dir cooperació?

Ignasi- No sé. Ajudar-se uns als altres o alguna cosa així. Oi? I ens ha dit que ens donarà un vídeo del partit perquè ens el mirem a casa com si fossin deures...

Joan- Va nois silenci si us plau, que explico què heu de fer...

Quim- Joan, ets tu el que surt a l'APM i diu: Si és veritat seria el rècord Guinness...

I els torno a demanar silenci per enèsima vegada. M'escoten però veig que es cansen d'algunes activitats que faig. Potser he abusat massa d'activitats amb papers i bolígrafs. M'he embalat i el meu cap no para de pensar activitats i prendre decisions per fomentar la interrelació: Que si fer grups petits, que si grups homogenis o heterogenis, que si debat sobre les normes de l'equip, que si l'entrevista a un company, que si tomba que si gira. Ho porto tot programat, tot a punt, tot al detall i llavors em trobo amb coses que no m'esperava, com la desgana.

També és cert que a vegades aquestes poques ganes inicials desapareixen i em trobo amb la recompensa. Avui, tot i que he vist algun esbufec de mandra per l'activitat proposada, s'han explicat les estadístiques uns als altres després del partit: En Toni li ha dit a l'Oriol que vigili els passos, en Julià a en Xevi que ha llançat molts cops i ha fallat, en Carles a en Roc que no perdi tantes pilotes i que entri més, l'Ignasi a l'Oriol que treballi més per rebre... Mentre ho feien hi he vist l'interès pel company, el desig que l'altre millori.

Però el que més em desconcerta és quan tot allò que busco se'm gira del revés. Com aquell dia que vam perdre i es van acarnissar amb l'àrbitre mentre jo intentava reconduir-ho:

Julià- Però no ha estat culpa de l'àrbitre, ens hem despistat.

Joan- Us recolzo una mica amb l'àrbitre.

Biel- És que no es pot jugar així, tio.

Ignasi- Que vagi a pitar els pre-minis.

Joan- Ja us recolzo amb això, teniu certa raó perquè hi havia faltes que eren claríssimes. Sabeu què és l'autocrítica? Dir coses que podíem haver fet més bé.

Biel- Matar l'àrbitre.

Joan- Matar l'àrbitre no val. Hem de fer una mica d'autocrítica, què podíem haver fet millor?

Ignasi- L'àrbitre s'ha passat.

Carles- És que ho hem fet tot bé.

Joan- L'àrbitre s'ha passat..., en fi deixem-ho aquí. Carles dius que ho hem fet tot bé?

Julià- Hem fallat molts passes que eren...

Biel- El final que et vagin foten òsties te'n canses.

Quim- Menja més petit suís.

Joan- Quim, això no és una crítica.

On és la cooperació en tot això? Prepotència, revenja, menyspreu... Tota la meva programació acurada d'entrenaments, totes les meves activitats cooperatives dissenyades a partir de llibres ben pedagògics es desmunten a base d'insults i amenaces. Estic tant desorientat que ja no sé qui sóc ni cap a on vaig.

Potser cal que obri ben bé les orelles, que els escolti. La cooperació potser no és a dins meu, en les meves activitats, en els meus exercicis. Potser la cooperació es troba a fora, amb ells, en la seva xerrameca, en les seves ganes de dir el què pensen, en la seva espontaneïtat.

Em ressonen les paraules d'en Julià. Ell, en el mig del mar de retrets i queixes diu: "Però no ha estat culpa de l'àrbitre ens hem despistat". I

més tard afegeix: "Hem fallat molts passes que eren...". No el deixen acabar però el seu discurs deriva cap allà on voldria. S'allunya dels crits per acostar-se a paraules responsables, a paraules que ens permetin guanyar.

He de valorar aquestes petites perles en mig del discurs pujat de to que m'acapara. En el meu viatge interior d'entrenador he estat cec, preocupat i angoixat per les meves boniques activitats. Pressuposava que les seves paraules podien ser pausades i responsables sense haver passat abans per l'espontaneïtat, sense haver passat abans pels crits. Ara deixaré que, entre crits, diguin paraules i les escoltaré. Que aquestes paraules es vagin assentant, que vagin reposant, que hi vagi apareixent la reflexió, que vagin agafant consciència. Pluja fina.

Amb tant de rebombori no me'n havia adonat.

LA TRAMA DEL TEIXIT

Abans d'anar a dormir llegeixo una estona el llibre Oceà d'Alessandro Baricco¹⁰ i em trobo amb aquest fragment:

Al taller d'Edel Trut van treballar mesos amb els quilòmetres del fil de seda que el baró els féu arribar. Treballaven en silenci perquè, deia Edel, el silenci havia de penetrar dins la trama del teixit. Era un fil com els altres, només que no el veies, però hi era. Així doncs, treballaven en silenci.

Durant mesos.

Deixo el llibre a la tauleta de nit i m'ajec. Endut pel cansament del dia el meu cap dispers em transporta cap a un pensament ben estrany:

La tècnica i la tàctica discuteixen acaloradament. Les dues estan envellides, potser pel pes d'aguantar durant tants anys la pretesa responsabilitat de ser les claus de l'èxit esportiu. La tècnica defensa que l'execució, el gest és la base de tota formació esportiva i la tàctica li retreu que el més important és prendre la decisió en el moment oportú. Discuteixen, també, sobre quina de les dues té més pes en el resultat final. La tècnica diu que sense ella la tàctica no seria res i la tàctica li contesta que per jugar amb companys i contra adversaris cal que el gest s'adapti a les modificacions que es produeixen. Cada una justifica i argumenta perquè s'ha d'entrenar ella abans que l'altra. La discussió és acalorada i sembla no tenir fi.

La lectura de Baricco i el pensament estrany s'interconnecten incomprendiblement en una idea: la tècnica i la tàctica són els fils de seda i amb elles cuso teixits per fer un vestit. Però com vesteixo a

¹⁰A: Baricco, A. (1997)

l'equip? Ho faig a base de preguntes, de perquè. I per què així? I per què aixà? I com s'ha de fer?... Fils de l'entramat:

Joan- Els exteriors podem fer 1x1 per aquí? pel cantó on hi ha el poste baix, Xevi?

Xevi- No.

Joan- Vale, no podem fer 1x1 per aquest cantó, per què Bernat?

Bernat- Perquè hi haurà molta gent.

Ignasi- Ens vindran ajudes.

Joan- Quim, què podem fer doncs? podem passar al poste baix? podem passar aquí i...

Quim- Tallar i marxar.

Joan- Ara bé, Roc, si aquí no podem fer l'1x1 on el podem fer l'1x1?

Roc- A dalt o a l'altre banda.

Joan- D'acord? Per què Julià a l'altre cantó?

Julià- Perquè l'ajuda trigarà més arribar, no crec que arribi l'ajuda.

Joan- Per tant i... com se'n diu d'això, Mateu?

Mateu- Invertir la pilota.

La tècnica i la tàctica no són fins sinó mitjans. Uns elements més del vestit que faig servir per la confecció. M'allunyo de la utilització de la tècnica i de la tàctica des del pedestal, per donar-me importància com a entrenador i com si fossin les claus úniques de l'èxit. M'aprofito d'elles perquè parlin, perquè verbalitzin les seves accions.

Com que si tens un sol vestit l'acabes avorrint i deixant a l'armari, n'elaboro de nous: Ho faig amb el passar i tallar, amb el joc amb el poste baix, amb el bloqueig indirecta, amb la defensa d'ajudes...

Necessito més vestits perquè de festes n'hi ha moltes i les músiques canvien. Cada tres mesos començo un vestit nou.

Em sembla que a base de temps els vestits van agafant aplom. Aquell aplom que ens ha de permetre adquirir seguretat en les nostres accions. El temps ens ha d'ajudar a saber perquè fem les accions i com aquestes s'entrelliguen amb les dels companys:

Mateu- Si jo li entro el poste baix en Julià podrà entrar a cistella.

Julià- Si jo agafo el rebot podrem jugar el contraatac.

Biel- Copieta. Si jo faig mals passes en Bernat no podrà fer punts.

Bernat- Si jo agafo rebots en Biel podrà fer punts.

Quim- Si en Roc fa un bon tall jo li podré passar per fer punt.

Roc- Si jo vaig a l'ajuda potser que l'altre arribi a defensar.

Oriol- Si em tiro a terra per recuperar la bola li puc passar a l'Ignasi o amb en Xevi.

Ignasi- Si m'obro a la banda li puc passar a l'Oriol de tràiler.

Els hi dic que se'ls guarneixin. Que entre ells s'ornamentin els vestits amb més i més detalls. Fent conscient el valor afegit, l'ànima, que hauria de tenir la peça de vestir:

Mateu- Jo animaré a l'Ignasi si quan ens pressionen perd la bola.

Ignasi- Jo animaré amb en Julià si falla passades.

Julià- Jo animaré amb en Quim si li fan una xapa.

Quim- Jo animaré amb en Xevi si fa un mal tiro.

Vestit acabat. No! Sempre serà necessari cosir fins i tot quan et penses que no hi ha res per cosir. Com en aquell partit en què, desconcertat pel mal joc i per la poca ambició que mostraven em vaig

quedar en blanc i decebut. Silenci, què els hi podia dir? Les paraules del meu discurs s'havien acabat, tant malament es podia jugar a bàsquet? Em va sortir convidar-los a que m'animessin perquè no veia solucions al seu pobre joc. Ajupit i envoltat pels nois van començar a corejar tots plegats: Va Joan, va, va, va, va... Mentre els seus aplaudiments anaven creixent d'intensitat i m'anaven vestint.

Els vestits mai s'acaben.

CRIDO I IMPOSO LA MEVA PARAULA

Si aquest hagués estat un equip dels que apareixen en els diaris hi podrien haver hagut dos titulars possibles. El primer podria ser el següent:

DOMINI APLASTANT

L'equip de Joan Arumí queda primer guanyant 7 dels 8 partits de la fase prèvia i estarà a nivell B de la fase regular

El segon, nou partits més tard del primer titular, podria haver estat:

BALANÇ POBRE

L'adaptació al nou nivell passa factura amb 6 derrotes consecutives que es trenquen amb 3 victòries.

En la crònica d'aquest segon titular el periodista potser s'hauria centrat en els nervis que van aparèixer en l'equip quan els resultats eren adversos. Potser hauria posat el micròfon el mig de la rotllana de jugadors en aquell partit que perdíem de tants (36-66) i hauria captat el següent:

Joan- Nois, no puc dir dues vegades que no hi ha passes picats i quan feu un passe... El feu picat! No pot ser, és que no pot ser. O feu el què dic o pleguem. No hi ha passes picats. Deu ser que som de Vic que ens toquen totes les pilotes, totes les pilotes tocades. Els bots tous, massa tous. Mira, l'únic que m'ha agradat ha estat l'Oriol que s'ha tirat a terra per una pilota, s'ha tirat... Però els altres tous, massa tous.

El periodista hauria ressaltat en la crònica el meu to elevat, la demostració dels meus nervis i la meva exigència. Tindria raó. En aquell nou moment obligava, imposava, prohibia i exigia als nois. És així i punt! En aquest cas havia perdut els estreps per un tema tècnic. La qüestió seria: On es troba el punt que em fa traspassar de la calma a perdre els nervis? Quan surt el Joan més agressiu? Aquest punt es troba relacionat amb un resultat ajustat del marcador? Del cert podria dir que en aquell partit no, estàvem perdent de 30 punts.

El periodista també hauria narrat un partit que vam perdre de 2 punts, 53-55: En un final de partit desesperant l'equip de Joan Arumí perd d'un punt i el Míster demana temps mort. Queden 15 segons i els insisteix que facin una falta personal ràpida per aturar el temps. Els visitants saquen i, tot i tenir els adversaris a tocar, el Vic no fa falta personal fins que resten 5 segons per finalitzar el partit. El Míster es desespera a la banda. L'equip visitant encistella un dels dos tirs lliures i el resultat és de 53-55. En els últims 5" ataca en Biel, tira de ben lluny i falla. La nova derrota provoca que els nois xutin algunes cadires de la banquetta entre retrets. Hi ha nervis a l'equip.

El periodista tornaria a tenir raó. Encara que em va molestar que no fessin el que els havia dit no vaig donar més importància, més enllà d'advertir-los, el fet de xutar alguna cadira. Em va semblar una demostració de frustració.

Però els meus nervis es van esgotar en un partit que segurament no era un partit per perdre'ls. Havíem guanyat de dos punts (56-58) però la seva actitud em va fer perdre el control. Allà vaig cridar. Allà vaig dir aquí mano jo. M'havia construït un món que semblava que m'havia de caure si em crispava. Que cauria si imposava la meua paraula per sobre de la dels nois. Però en fi, per què no podia imposar la meua paraula? Per què no em podia sentir segur de la meua raó?

Un cop a dins del vestidor i havent encistellat 9 tirs lliure de 27 intents (un deplorable 33,3% com diria el periodista) els nois només havien vist el què havia fet l'àrbitre. No veien pas el 9 de 27. Haver-ho vist representava fer una valoració del grup i assumir la responsabilitat individual del què havia passat, però no:

Biel- Avui ens podem queixar una mica?

Joan- No, no, un moment. Toni deixa l'entrepà un moment. Escolteu. A mi em cansa, pots estar serio un moment?... Em cansa que protesteu, em cansa. Jo no vull que tingueu aquesta actitud, els de la banqueta i els que esteu jugant. No m'agrada nois. No m'agrada que xiulin una falta i us poseu les mans el cap i feu com si s'acabés el món. No m'agrada Ignasi. No m'agrada que obriu els braços i mireu l'àrbitre. No m'agrada Roc que et miris l'àrbitre mentre els altres recuperen la pilota i ens fan bàsquet. No m'agrada. I ho feu tots, us mireu a l'àrbitre, no m'agrada. Queda clar o ho he d'anar repetint? Biel, i em demanes si eren dobles? Ho he vist i, si agafes la pilota amb dues mans, són dobles. Són dobles!

Biel- Ja però si la piques...

Joan- SÓN DOBLES!!! I S'HA ACABAT!!! Si agafes la pilota amb dues mans i tornes a botar són dobles. Per tant, no cal que et miris l'àrbitre dient: Què pita? Però si has agafat la pilota amb les dues mans! Què protestes? Escolteu nois que porto 30 anys jugant a bàsquet, 30 anys jugant a bàsquet, eh? Vosaltres n'hi ha alguns que en porten 1 o 2. I m'han expulsat dels camps, eh? I m'han xiulat tècniques i, de tot plegat, n'he après. Per tant a l'àrbitre jo no li diré ni piu, no li diré res, encara que em vingueu i em digueu: Que no ho has vist? Clar que ho he vist però si pita passos o dobles... Tant me feia guanyar, tant me feia, guanyar, perdre... tant me feia però l'actitud aquesta nois... O us la poseu a la butxaca o oita... Tots ho feu. Tots. Xevi, no insultis els altres, queda clar? Quim no vull sentir

subnormal, et queda clar? I les bromes despectives que feu als companys tampoc. N'estic cansat d'això eh?, n'estic cansat, eh? Heu jugat bé, heu jugat bé però el que torni a protestar en excés quan jo digui que no protesteu se seurà a la banqueta i no jugarà en tot el partit. Jo el que vull és que passeu i talleu, jo el que vull és que defenseu, jo el que vull és que talleu i reemplaceu, jo el que vull és que feu 1x1, jo el que vull és que feu segones ajudes. Jo vull això, tant me fa la resta. Va, fem un Vic. Espero que hi penseu una mica perquè dilluns no vull brometes amb els tirs lliures ni amb històries d'aquestes. No vull ni una brometa amb els tirs lliures que n'hem fallat 18...

Biel- 1,2,3 Vic!

L'ESPURNA ALS ULLS I LA MIRADA AL TERRA

La vegetació és espessa, frondosa. Ell s'obre camí amb un matxet. El seu aspecte és agònic, brut, deixat. A la seva cara s'hi marca el costós camí, l'esgotament. Un últim cop de matxet fa caure la última branca que el separa del seu objectiu. Cau la branca. I llavors se li il·lumina la cara, se li transforma, desapareix el cansament i li brillen els ulls. Per fi, per fi l'he trobat! Exclama mentre aixeca els braços i comença a córrer. L'alegria l'envaeix i es confon amb la bogeria. Ara sí, ara sí que tots els esforços li són compensats. Llavors, el plano de la càmera s'obre i es veu l'aventurer estirat damunt del tresor, llançant les pedres precioses i jugant amb l'or mentre comença a sonar la música final i apareixen els títols de crèdit.

No ha estat ben bé això. Ni he trobat el desitjat tresor ni sóc un buscador de grans recompenses. Però sí que podria dir que buscava petits tresors que havia d'anar trobant el mig de la selva. Ara un, ara l'altre. Més que l'espectacular aventurer de la pel·lícula m'agradaria més assemblar-me a un personatge de conte, més humil, amb tresors no tan espectaculars. Com en Hansel i la Gretel que converteixen pedretes vulgars en pedres precioses que els retornen a casa. Pas a pas, pedreta a pedreta. Cap a la seva pròpia casa.

I en aquest conte de moltes pedretes n'explico dues. Una amb espurna als ulls i l'altre de mirada al terra. Com si darrera els ulls i de la mirada s'hi amaguin els tresors que buscava.

L'espurna als ulls:

Els 5 jugadors que estaven a la pista s'han assegut a la banqueta per la mitja part. Parlen però no n'estic el cas. Tots 5 esbufeguen i es recuperen de l'esforç. Estic ajupit i tinc en Quim cara a cara:

Quim- Jo tenia el 5.

Joan- Què passa?

Mateu- Que es queda el 6 i no el pot aturar i el 13 no se'l vol quedar.

Julià- El 6 era el meu.

Joan- No ens podem passar tot el període parlant de qui defensa a qui.

Julià- Diques-li amb en Joan, el 6 era el meu.

Mateu- Ai el 6, el 13.

Toni- El base, el base d'en Carles.

Biel- El d'en Carles tio.

Hi ha un ball de números i de responsabilitats que no m'hi acabo d'aclarir. Sí que ha quedat clar que hi ha un jugador, el que ens ha fet els últims 4 punts de contraatac, que ha estat ben sol, que no ha tingut defensa. El final pregunto:

Joan- No ens podem passar tot el període discutint a veure quin té un i quin té l'altre. El 13, el 13 ens ha fet molt mal, no sé qui l'agafava el 13?

Mateu (i altres)- En Quim.

I mentre veig que en Quim assumeix també veig una espurna a dins dels seus ulls. Se li neguen els ulls del greu d'haver fallat en la seva responsabilitat. Quan veig la seva espurna em desorienta: És en Quim? El de la broma constant? El despreocupat? No m'hagués pensat mai aconseguir aquesta espurna. Però sí.

Em trasllada la seva pena d'haver fallat a l'equip (o potser la seva pena per ser recriminat pels seus companys). Prefereixo no fer-ne sang i disculpar-lo mentre se'm barregen pensaments de compassió:

"No val pas la pena recriminar-li més", "Amb la pallissa que ens estan fent no val la pena", "Pobre, fa tot el que pot..."

Joan- Era el teu, Bueno... Ell es pensava que agafava el número 5, no?

Mateu- Ja li hem dit.

Joan- Bueno, no passa res, no passa res. El que no pot passar és que ens passem mig període discutint-ho mentre ens van fent contraatacs, d'acord? Què, Com ho veieu?

Ignasi- Fatal.

La mirada al terra:

He dubtat molt de fer aquesta activitat en el quadern d'equip (t'imagines arribar fins el punt que ells puguin decidir qui juga i qui no juga? Això és utòpic!) però el final els hi he plantejat. L'he titulat amb el següent nom: El problema d'en Joan: no vull quedar últim!

Mal títol. El problema és de l'equip, quedar últim tampoc és un problema i de ben segur que ningú vol quedar últim. En tot cas els hi proposo la situació fictícia que a l'inici de l'últim període del partit contra el Círcol Catòlic anem empatats a 44 punts (és l'últim partit i anem empatats a l'últim lloc de la classificació). Posats en aquesta situació els dono una graella amb el nom de tots els companys perquè marquin qui farien jugar a l'últim període si ells fossin l'entrenador. Els nois s'ho pensen, marquen el quintet i m'ho donen: "Molt bé nois, m'ho miro i demà a la xerrada abans del partit en parlem, d'acord?".

Em miro les graelles i em sorgeixen una pregunta darrera l'altra. Per què aquest marca aquests? Per què aquest no marca a l'altre?... Veig que tots es marquen en el quintet excepte 3. Tots tenen arguments

per fer-se sortir en el període més important de la temporada excepte 3 que tenen arguments per no fer-se sortir. Sorpresa! Un d'ells és en Biel. Com pot ser? Qui més ha jugat i qui més ha jugat en moments importants no s'inclou. M'impaciento per ser demà a la xerrada i per preguntar-li el per què.

Joan- Quim i Bernat no us marqueu en el quintet. Per què creieu que no hauríeu de jugar? Teniu cap opinió del per què no hauríeu de jugar?

Quim- No ho sé.

Ignasi- Perquè se li van acabar les creus.

Joan- No ho sabeu?

Quim- Som una mica més dolents.

No m'esperava aquesta resposta. I doncs, què m'esperava? Com pot ser que no anés preparat per aquesta evidència? M'incomoda i llavors veig els meus dubtes de plantejar l'activitat. Ara he de donar la cara i ho faig a través del meu discurs vacil·lant en el que intento amagar la meva realitat i substituir-la per alguna "cosa" bona. I la meva realitat, al llarg de la temporada, ha estat creure que amb en Bernat i en Quim a la pista teníem menys possibilitats de guanyar. Ara m'ho diuen ells, m'incomodo i busco alguna "cosa" bona per dir.

Joan- A veure... Jo no vull dir això amb les creus, bueno... Sabeu què té de bo algú que no es posa en el cinquet? Que es reconeix les limitacions i això és molt important, eh? Vull dir que us felicito. Els que us heu marcat, a vegades, vol dir que teniu confiança i teniu autoestima, els que no us heu marcat, dieu, ostres volem guanyar i en Bernat i en Quim fan això, ells no es marquen, a vegades les coses passen per conèixer les pròpies limitacions. No sé si anàveu per aquí, jo no dic que sigueu dolents, a vegades uns tenen unes limitacions més que d'altres. Bernat, ho veus així?

Bernat- Sí.

Joan- I això és molt bo, això és molt bo, per tant felicitats. No sé si ho vau fer amb aquesta intenció, Bernat i Quim, però si és aquesta està molt bé.

Me'n surto i tiro endavant. En Bernat m'ha dit que sí com habitualment fa ell, mirant al terra. I ara busco en Biel.

Joan- Tu, Biel.

Biel- Què?

Joan- En Biel no es va marcar.

Biel- Què?

Carles- No et vas marcar tu?

Ignasi- Es va equivocar.

Roc- Es va equivocar ahhh...

Joan- Per què Biel? Ho saps o no?

Biel- Perquè crec que aquest quintet que he marcat jo és el més indicat.

Joan- I no t'hi poses tu?

Biel- No.

Roc- S'ha equivocat.

Joan- O sigui que avui el final del partit, no li poso, creieu que guanyarem si no li poso?

I aquí no goso. Ara que el tenia amb la mirada al terra no goso. Ara que el tenia en una autoavaluació negativa i que havia aconseguit que valorés els seus companys no tinc el coratge suficient per dir: "Molt bé, em sembla bé, no jugaràs". I m'embranco en un discurs per

fer-li tornar a pujar la mirada. Però si amb en Biel el què li convé és tenir moments de mirades al terra! Per què no li dic: "Molt bé, em sembla bé, no jugaràs", tant em costava? Haver dit això hagués estat molt més efectiu que la bronca que li vaig fer el dia anterior. No ho faig perquè en realitat el que jo volia era que jugués en l'últim període:

Joan- Ha estat interessant veure en Biel que no s'hi posa quan jo l'he fet jugar pràcticament a tots els últims períodes de tots els partits. T'hi poso perquè fas punts, perquè agafes rebots, perquè físicament és també el més valent, més fort... Però potser no t'hi vas posar per l'actitud d'ahir a l'entrenament, d'aquella bronca que et vaig clavar eh? Sí?

Biel- Una mica.

Joan- Et va condicionar aquella bronca que et vaig fer? Sí o no? Home va ser una bronca guapa eh?

Biel- No va ser guapa però no sé...

Joan- Va ser una bronca pujada de to però estic fart que protestis, en fi, molt bé. Seguim...

Aquesta complicitat no em calia. Li clavo la gran bronca, me'n penedeixo i ara l'intento recuperar justificant-li la seva valoració negativa per la meva bronca. Però si el tenia amb la mirada al terra... Ara entenc el títol de l'activitat. Jo no volia quedar l'últim classificat. Per mi sí que era un problema quedar últim. Jo volia que jugués en Biel, i que no juguessin ni en Bernat ni en Quim

ESBUDELLANT L'EQUIP

Obro l'equip en canal per veure què hi trobo. Números, molts números. Me'ls miro, els remeno, penso què hi ha al darrera d'ells...

Sembla que l'organisme està bé. Havia estat millor però està bé. L'índex de cohesió grupal ha anat a la baixa. El setembre era de 4,09 sobre 5, el gener de 3,75 i, ara, el maig de 3,63. Ha anat baixant però es manté en uns bons nivells. Ai las! El setembre van omplir el qüestionari 9 nois, els que es coneixien i els que ja havien jugat junts l'any passat. El gener i el maig van omplir el qüestionari tots 11 nois. Em miro el sociograma i un dels nois surt allunyat del gràfic. M'ho temia i, en tota la temporada, no he trobat com apropar-lo als companys.

Busco més números. En les xerrades, algunes més llargues d'altres més curtes, els nois han fet 898 intervencions. Crec que han parlat molt. Moltes d'aquestes intervencions han anat en la direcció de pensar amb l'equip: 238 intervencions de responsabilitat amb l'equip i 178 de responsabilitat individual. Som un equip responsable, si més no abans de començar el partit tenim clar què hem de fer i com hem de jugar.

En els números de les xerrades també hi veig l'agressivitat i la impotència a través dels insults i de les queixes. Al llarg de la temporada hi han hagut 140 intervencions d'aquest estil i el fet que apareguin tant assíduament en la comunicació em sembla que ens allunya de la cooperació. La queixa i l'insult no ens porten enlloc. Analitzo aquestes intervencions més acuradament per períodes i observo que han anat a la baixa: Fins abans de Nadal n'he comptat 56, de gener a març 48 i els últims 8 partits de la temporada n'he detectat 36. D'aquestes intervencions la gran majoria, 97, s'han produït en les xerrades post partit. El partit modifica tot el discurs, de

ser responsables passen, només alguns i uns més que d'altres, a obstinar-se que el món els va en contra. Per altra banda observo que els ànims entre companys han aparegut ben poc. Només comptabilitzo 50 intervencions dirigides a donar suport als companys.

En les xerrades post partit m'ha costat trobar la autoavaluació i la valoració del grup. N'he trobat poca i la que he trobat ha vingut guiada per mi. He trobat difícil que diguessin: "He perdut moltes pilotes" o "Els adversaris m'han agafat diversos rebots". De reflexions individuals sobre la pròpia actuació només n'he trobat 33. En canvi, però, els era més fàcil fer-ho amb la primera persona del plural: "Hem baixat lents a defensar". Les culpes queden més repartides, he trobat 92 expressions d'aquest tipus al llarg de la temporada.

Però el què m'ha costat més de trobar han estat aquelles frases que denotessin la interdependència. Les buscava en oracions causals i condicionals: "Si jo agafo el rebot podrem jugar el contraatac". N'he trobat 49 i em sembla que les hauria d'haver promogut més per anar teixint el joc de l'equip.

Més números, ara de partits i d'entrenaments. Amb 110 entrenaments i 24 partits han passat moltes coses. Em molesto quan veig que l'Oriol només ha vingut a 67 dels entrenaments però, per contra, la constància ha estat la nota predominant en l'equip. Evidencio la dependència ofensiva d'en Biel quan veig que ha fet 337 punts en tota la temporada i el següent és en Carles amb 151. A qui més he tingut confiança en els finals de partit ha estat amb en Roc i després amb en Toni.

Em miro partits en el vídeo i veig com en Mateu, en Roc i l'Ignasi col·laboren. Com passen i tallen la pilota, com intenten fer blocs indirectes. Ho proven constantment, ho fan moltes vegades. D'altres, més passius, s'obliden de col·locar-se en triangulació i de fer l'ajuda

defensiva si és necessària. Podria mirar-me si els que més col·laboren són els més cooperatius. Hi ha relació?

Tots aquests números que l'equip ha generat al llarg de la temporada els he utilitzat en diversos partits com a tema per parlar-ne. Són ells que, en els números, hi han de veure el rerefons, els que els han d'interpretar:

Joan- En Biel ens diu les dades del Joventut. Biel, dades del Joventut?

Biel- Vuitè classificat, 4 partits guanyats i 8 partits perduts, punts a favor: 53,1, punts en contra: 61,8.

Joan- És l'equip que li fan més punts en contra 61,8. Ignasi, el Vic què ha canviat de l'altre dia? Encara som l'equip que fem menys punts de la lliga?

Ignasi- Setè classificat, 4 partits guanyats i 9 partits perduts, Punts a favor: 47,7, Punts en contra: 56,9.

Joan- Què hem de fer perquè vagi bé la cosa avui?

Ignasi- Fer molts punts.

Biel- No fallar entrades sols...

(Ja! Jo ric perquè el què diu en Biel ja s'ha convertit en un tòpic).

Joan- No, escolta, a ells els hi fan 61 punts, a veure, escolteu, fer molts punts dius?

Ignasi- Ja que els hi fan molts punts aprofitar que ni fem molts, jugar per acabar, amb avantatges amb en Toni, l'Oriol o amb el qui sigui i ritme.

Biel- Passe i tall.

Joan- Quina manera de jugar us agrada més? Quina escolliríeu per jugar contra ells?

Biel- Passe i tall perquè canses el rival.

Ignasi- No, l'altre passar i blocar.

Biel- Però primer canses el rival i després fas passe i bloc, tio!

Ignasi- Després fas avantatge.

Biel- No.

Joan- Tenim tres maneres de jugar. Teniu cap idea de quina podríem fer? Si el de ritme de passar i tallar, el d'avantatge amb els interiors, el del bloqueig indirecte. Teniu cap predilecció?

Carles- Passar i tallar.

Joan- És el que t'agrada més? I 1x1, amb el passar i tallar és molt important que busquem els 1x1. Cap predilecció pel bloqueig o el pal baix? Tu Toni? No teniu cap predilecció? Els 3 us van bé?

Bernat- Sí.

Els números no es compleixen i perdem de 20 punts: 52 a 32. Busco valoracions del seu joc per justificar les noves dades obtingudes:

Joan- Ho he trobat pesat, eh? Cansat... Cansat en el sentit de que se m'ha fet llarg, pesat el partit. Jo tenia ganes de plegar, vosaltres també? 22 punts a la mitja part i a la segona part 10 punts. Si haguéssim fet 22 i 22 haguéssim arribat a 44, la nostra mitjana de punts de quant és?

Algú contesta- 46.

Joan- La setmana que ve ja estarem a 44, a 43 punts de mitjana. Cada vegada fem menys punts. Què hem dit que havíem de fer i què ha passat? Va, que cadascú digui almenys una cosa que hagi fet malament. Mateu, ja pots començar.

Mateu- He fallat molt i no he fet cap punt.

Joan- Hi ha una cosa més greu del teu joc, més greu, què?... Què hi ha hagut que has fet molt malament?

Mateu- No ho sé.

Joan- Pensa-hi, Pensa-hi, Pensa-hi perquè esclar... Tu Bernat?

Bernat- També he fallat bastant, molt.

Joan- No se't acudeix res més? Tu Xevi?

Xevi- Balanç defensiu, no he baixat prou ràpid.

Joan- Té fet alguns crits, sí, cert. Tu Ignasi?

Ignasi- Defensar més a sobre.

Joan- M'he equivocat amb l'scouting del 15, era més bo del què em pensava. Llavors l'has volgut defensar a sobre i li feies falta. Tu Oriol? Alguna cosa concreta en què hakis fallat?

Oriol- Despistat en defensa.

Joan- No em val dir això. M'heu de dir una acció concreta, hi ha hagut una jugada que...

Oriol- Bueno, sí, n'hi ha hagut una que jo estava a un cantó de la pista i el meu atacant estava a l'altre, no estava atent.

Joan- Molt bé, tu Biel?

Biel- El tercer període m'he queixat a l'àrbitre.

Joan- L'àrbitra era molt dolenta, ja ho sabem. Ho he vist en el primer període que s'ha equivocat... Era molt dolenta però no hi podem entrar a protestar... Toni?

Toni- El passe aquell quan he agafat el rebot.

Joan- Sí, sí, és que aquestes pilotes són molt importants. Després d'un rebot hem d'assegurar la passada. Va bé que diguis aquesta, va bé perquè era molt important... Julià?

Julià- Bueno, hi ha hagut una jugada que se m'ha escapat l'atacant i ha fet punt.

Joan- Mateu, el final se t'ha acudit?

Mateu- Sí, he fallat molts passes.

Joan- Aaaa!!! Has fallat molts passes? Estic d'acord amb tu has fallat molts passes! Em pensava que podíem guanyar, em pensava que podíem guanyar però...

Julià- De poder sí que podíem...

Joan- Sí, però amb alguna cosa més, evitant tots aquests errors i fer més de 32 punts... I els de la Penya com anaven? Eh?

Oriol- Anaven molt agressius.

Biel- No diré res.

Joan- No diràs res? Per què?

Biel- És que si ho dic, és que si ho dic... Bueno...

Joan- L'Oriol diu que anaven molt agressius i tu no vols dir res?

Biel- Nosaltres quan volíem anar agressius ens pitaven falta, ja sé que t'empiparàs però... És veritat. M'he llançat per una pilota i m'ha dit que estava tirant coses. M'he llançat per una altra pilota, l'he agafat, m'han fotut una òstia i falta meva.

Joan- Va el proper dia ja seguirem, fem un Vic, fem un Vic.

Biel- No sé com anar agressius si ens piten faltes... 1,2,3, Vic!

L'equip s'analitza. Quina diferència aquesta conversa amb les que tenia a l'inici de temporada. Ara, a la queixa, li costa molt més sortir. Segurament que per ells sortiria més fluidament però ja saben què en penso. En Biel ho sap molt bé: "Ja sé que t'empiparàs però...". Cert! M'empiparé si entrem en aquella dinàmica de queixa darrera queixa. Prefereixo que assumeixin errors, que identifiquin què és l'agressivitat, que recordin males accions per corregir-les. Per mi, l'únic camí per aconseguir millors números.

NEGUIITS ESCLARITS AMB AIGUA

La temporada s'acaba. Aquesta pel·lícula s'acaba.

Hi haurà temes que no acabaran tancats i els actors els hauran de reprendre en la propera pel·lícula.

Pel què fa els meus temes ni hi ha uns quants que em quedaran penjats. En tot cas, abans d'acabar la temporada encara busco respostes els meus neguits: Com justifico que a través de les meves activitats cooperatives, del meu perfil cooperatiu, els nois han après? He de saber què em diuen, ells són els que m'ho han d'explicar:

Joan- Aquí teniu el quadern d'equip, aquí hi ha tot allò què hem anat fent al llarg de la temporada. Hi ha la reflexió que vam fer sobre les normes de l'equip, hi ha...

Xevi- Hi és aquella d'en Quim?

Quim- Quina parida vaig dir?

Xevi- Que no es depilin el cul.

Quim- A sí! No depilar-se el cul, no ho vas apuntar? no hi és tio?

Joan- Aquí teniu els objectius individuals. Aquests objectius els vaig dir el novembre, aquests el gener i aquests són els últims que heu dit, els heu complert?

Quim- Evitar fer bromes no ho he aconseguit. Jo tot menys evitar fer bromes.

Ignasi- Jo menys l'últim: Realitzar bons blocs indirectes i continuar per fer cistella. Els altres més o menys sí.

Xevi- Jo no he complert el de baixar ràpid en el balanç defensiu.

Joan- Aquest no l'has complert, Xevi?

Xevi- No.

Joan- Bernat?

Bernat- Continuar millorant en defensa, en el poste baix he millorat i he de continuar lluitant pel rebot.

Mateu- A mi encara em costa anar el rebot.

Julià- Jo, el poste baix, rebots i baixar la pilota no ho he complert. Baixar la pilota sí, però quan no hi ha ni en Mateu, ni en Roc, ni l'Ignasi.

Joan- Tu Toni què? Què en dius de la velocitat en l'1x1?

Toni- Normal.

Joan- Normal?

Toni- Suposo.

Joan- Una mica jo diria que sí que l'has millorat, sí, sí... Tu Oriol en dius cap que diguis que has complert?

Oriol- He millorat una mica els rebots.

Biel- Jo els he complert tots menys aquest: Millorar la tècnica del llançament.

Joan- Ostres sí, no hi ha hagut manera, tens raó, no hi ha hagut manera i mira que te l'he corregit vegades, eh?

Biel- Ei, però tot lo altre...

Joan- No hi ha alguna altre cosa així... d'actitud?

Biel- Sí, però, eh, nano?

Joan- Què?

Biel- L'últim partit...

Joan- No empipar-me ni insultar a l'àrbitre, l'últim partit què?

Biel- No vaig dir res.

Joan- No vas dir res?

Biel- No.

Joan- Bastant bé, sí, és veritat. Una certa millora sí però... Però de normal...Tu Roc has après res o no?

Roc- Sí, sí. A veure, a veure... No ho sé.

Joan- Has pressionat, has defensat al davant sense oblidar el balanç defensiu? Ho has fet això? Coi, doncs hi ha coses, no? Alguna cosa has après, no? No en veus cap més?

Roc- Sí, baixar la pilota.

Joan- Està bé. I tu Carles?

Carles- Sortir sense fer passes.

Joan- Ho hem millorat això?

Carles- Sí.

Joan- Menys mal perquè si haguessis continuat fent el què feies el començament de temporada...

Han après. Els nois han après però els meus neguits segueixen intactes. Res es modifica. L'aprenentatge que busco va més enllà de la certificació de la millora en algunes accions. Els faria totes les preguntes que hi ha al darrera però no ho veig convenient: Ara sou més responsables amb el vostre aprenentatge? Veieu que si milloreu vosaltres a nivell individual, l'equip millora i tenim més possibilitats de guanyar? Heu après a valorar en grup l'actuació de l'equip després

dels partits per buscar un millor rendiment? Teniu més confiança amb els companys per corregir-los, per animar-los?... Respostes que busco en les seves paraules, en els seus fets i en la meva convicció que ho han après.

He tingut un altre neguit que m'ha perseguit al llarg de la temporada: Com justifico que el meu estil cooperatiu ha servit a l'equip per guanyar? Hi ha una dada o unes dades que em puguin dir que l'equip ha augmentat el rendiment? En el final de la temporada he pensat que era aquesta: En la fase regular a la primera volta, en 8 partits, vam guanyar 2 partits i a la segona volta, també en 8 partits, n'hem guanyat 3. Hem millorat, hem guanyat més. Ho tinc, tot el meu estil queda justificat. O no?

I d'aquí la meva alegria en la xerrada post-partit de l'últim partit. Ara ja puc descansar, estic convençut que amb mi han après i que amb aquest aprenentatge hem guanyat més:

Joan- Bé! Molt bé! No hem quedat últims!

Biel- Viscaaaa!

Carles i alguns altres- Béeééé!

Ignasi- A mi tant me feia guanyar o perdre. Total per quedar últims.

Joan- Escolteu, era una categoria complicada ja que físicament ens superaven, ja heu vist el què ha costat eh?

Biel- Jo estic molt fort, però.

Roc (rient)- Has dit que físicament ens superaven però en Biel està molt fort.

Joan- En fi, vull dir que eh... Que a part d'aprendre el passar i anar a blocar, heu après estar en l'equip, a formar-ne part, a esforçar-vos.

Biel- Ha sigut brutal un cop que en Quim estava el poste baix. L'estaven agafant a fondo i l'àrbitre ho ha vist i no ha dit res.

Quim- Ja tio i ha començat a fotre'm òsties.

Roc- Pobre Quim, és que li cardaven uns ganxos.

Quim- És que m'agafava així i dic: Àrbitre!!, Àrbitre!! Estava empanat.

Joan- En fi, deia que teniu molt marge de millora amb això del bàsquet i que podeu anar millorant sempre. Alguns heu de millorar l'actitud, alguns heu de millorar la tècnica, els altres heu de millorar més la tàctica, els altres...

Julià- Mantegem a en Joan?

Joan- Voleu dir alguna cosa més?

Quim- En Joan a la dutxa! En Joan a la dutxa!

Tots plegats- En Joan a la dutxa! En Joan a la dutxa! Eeeeeehhhhhh (Crits i riures).

I em tiren a la dutxa. I després un darrera l'altre ens anem tirant. Tots plegats a dins de les quatre parets, ben molls, saltant, cridant i rient, esclariant-nos de tot allò que hem viscut en aquesta temporada que s'acaba. Els meus neguits marxen amb l'aigua: És aquest el moment que busco com a entrenador. On he d'anar a buscar les justificacions?

Joan- Ei nois! Fem-nos una foto final aquí a la dutxa.

Click!

QUARTA PART: EPÍLEG

9 EPÍLEG

Un cop arribat a l'epíleg hi ha dues explicacions finals necessàries per anar tancant el discurs d'aquesta tesi. Per aquest motiu l'epíleg està dividit en dues parts, una primera part enfocada a les narratives realitzades i una segona part de caire més general de la tesi. En la primera vull anar més enllà de les narratives que he escrit. Em sembla adient mostrar totes les meves intencions que volia expressar en les narratives i que, de ben segur per mancances en les pròpies tècniques literàries o per la interpretabilitat del text, no han quedat prou clares i identificables.

La segona part de l'epíleg correspon a les conclusions finals de la tesi en la qual exposaré les idees principals obtingudes després de tot el recorregut realitzat.

9.1 Més enllà de les narratives

Un aspecte essencial en les narratives que he escrit és la seqüenciació temporal. Les nou narratives estan organitzades temporalment, de l'inici al final de la temporada. He procurat en cada narrativa donar referències sobre el moment que passava cada situació per tal d'evidenciar el procés temporal. Seguir la seqüència d'esdeveniments de manera cronològica era molt important per exposar com el pas del temps i la meva constància en intentar mantenir una relació oberta amb els nois anava incidint en la comunicació de l'equip. En les meves reflexions en les narratives he mirat de fer notar que les converses de l'inici de temporada eren diferents de les converses del final de temporada.

Un altre aspecte important que he volgut que fos el centre de les narratives són els diàlegs amb els nois. He volgut donar molta importància a les seves paraules. El meu convenciment és que la cooperació es troba en les seves paraules i és per aquest motiu que he incorporat força fragments on jo pregunto, ells responen i torno a preguntar. És a través d'aquestes seqüències de preguntes i respostes quan es va construint la cooperació i on s'ha de buscar el canvi de discurs en les seves paraules.

En els diàlegs amb els nois m'interessa fer veure que eren ells els que portaven la iniciativa. Ells responien, m'interrompien i eren els amos de la conversa mentre jo, com a entrenador, em quedava en segon terme, esperant les respostes. En aquestes converses hi ha jugadors que apareixen molt més que d'altres. Els que assíduament interrompien, els que contestaven més ràpid són els que apareixen més en els diàlegs. És també una mostra que l'equip hi havia clares diferències en la comunicació individual, mentre alguns nois eren molt espontanis d'altres quedaven ofegats per les opinions i idees dels seus companys. En aquest sentit els diàlegs mostren la meua dificultat per tal que la participació fos equitativa i els meus esforços perquè tots els components de l'equip participessin.

Els diàlegs inclosos en les narratives parteixen de les transcripcions realitzades de les xerrades dels partits. Vull incidir en el diàleg inicial de la narrativa *On és? La busco i no la trobo*, entre l'Ignasi i en Quim. Aquest diàleg entre els dos jugadors és un compendi de situacions i comentaris viscuts a l'inici de la temporada recollits en les notes de camp i les transcripcions. He creat aquesta conversa per mostrar el cansament i el descrèdit d'alguns nois respecte a les activitats cooperatives proposades i, a la vegada, reflectir l'ambient distès i de broma que imperava a l'equip i que tant em costava assumir.

Una idea que he volgut transmetre és la importància del context i del moment en què es donen les xerrades. En la narrativa *paraules d'abans i de després* volia ressaltar la importància del lloc, el vestidor, però també que en aquest lloc hi ha diversos temps: Quan no hi ha l'entrenador, quan l'entrenador fa la xerrada abans del partit, la xerrada després del partit... En els diàlegs mateixos es pot identificar si són previs o posteriors al partit, perquè és el partit el que canvia la comunicació en l'equip i, en conseqüència, l'aparició dels elements cooperatius en les conversacions.

Tot i la dificultat d'adonar-me'n vaig veien al llarg de la temporada que les xerrades post-partit són un gran moment per poder cooperar. Així en la narrativa: *On és? La busco i no la trobo*, expresso la meua sorpresa d'adonar-me que la cooperació es troba en les paraules dels nois (també en la comunicació no verbal, en els ulls i les mirades com narro a: *L'espurna als ulls i la mirada al terra*). Em vaig adonant que la competició genera molts comentaris i que en aquest mar d'expressions, amb molts retrets i queixes, puc escoltar que hi ha frases cooperatives. La competició ha de conduir cap a la cooperació i el que busco és aturar-me i deixar espai a la cooperació. Les xerrades post-partit se'm feien incontrolables però, de mica en mica, vaig conduint-les cap a la reflexió i la valoració del grup, condicions bàsiques de la cooperació.

La meua actitud pacient com a entrenador va quedant reflectida al llarg de les diverses narratives. Paciència com una qualitat lligada a l'espera amb calma que una cosa canviï, en aquest cas les converses, les expressions, les paraules amb els nois. Aquesta paciència que es necessita per tal que els nois vagin aprenent a cooperar no la tenia ben assumida al principi de la temporada. En la narrativa, *fent paret*, transcriu en gran part el diàleg que va passar el primer partit de la temporada. Amb la narrativa jugo amb la idea de "andamiaje" de Bruner però acabo anunciant que potser hauré d'agafar el mall, o sigui,

convertint-me en un entrenador autoritari. El meu desconeixement, la meva innocència creia que si els jugadors intervenien ho farien amb respecte envers a tothom, amb responsabilitat i realitzant, espontàniament, una autocrítica del partit.

La meva ingenuïtat inicial creia que els nois respondrien d'una manera adient a l'oportunitat de parlar i sentir-se escoltats en les xerrades. Aquesta ingenuïtat la trenco a la narrativa, *Crido i imposito la meva paraula*, és la fi de la paciència i és, també, la fi de la meva creença envers a un únic perfil d'entrenador. En la narrativa hi transcribo un dels discursos que vaig fer des d'una posició autoritària. La intenció d'incloure els meus discursos en les narratives és la de mostrar la meva incoherència, el fet que no hi ha un perfil únic i estàtic d'entrenador, una manera sempre uniforme d'actuar.

Entrenar un equip és complexa i més quan vols aprofundir en els interessos, els desitjos, les esperances dels nois que el conformen. En la narrativa *Els personatges de la pel·lícula* així ho vull mostrar. Els objectius que els nois es marquen i que jo també els ajudo a fixar representen la responsabilitat individual, imprescindible per la cooperació. Però, a la vegada, també representen la competència personal per aconseguir els seus propis interessos. Com a entrenador tenir els objectius al cap, jugar-los i insistir-los en cada correcció són el motor per la millora dels nois i són, també, la referència per a l'avaluació de l'aprenentatge realitzat al final de la temporada. Un aprenentatge motor individual en tensió constant amb els resultats i la competició de l'equip, com evidencio en la narrativa *l'espurna als ulls i la mirada al terra*, on em decanto per guanyar el partit, i fer jugar en Biel, per sobre de recompensar en Bernat i en Quim que assumeixen les seves limitacions en l'aprenentatge.

En *On és? La busco i no la trobo* i en *La trama del teixit* deixo entreveure activitats i l'organització que tenia com a entrenador per

fer explícit que la cooperació no es realitza a partir de converses espontànies sinó a través d'una bona programació. El meu convenciment neix que la cooperació es va assentant a partir de l'organització i la preparació didàctica de l'entrenador. Personalment era una obligació mostrar que la cooperació sorgeix de la preparació didàctica i, com a conseqüència, de la utilització d'estratègies i activitats didàctiques que fomenten la participació dels nois. En el nucli d'aquestes estratègies hi col·loco la tècnica i la tàctica. Quan escric la metàfora del vestit i el pensament estrany, on la tècnica i la tàctica es discuteixen, vull mostrar la idea que, tècnica i tàctica, són mitjans, que no són tant importants ja que la finalitat és utilitzar-les per cooperar.

L'aparició dels molts números que han acompanyat a l'equip la concentro en la narrativa *esbudellant l'equip*. Certament he anat estudiant numèricament a l'equip però és el resultat del marcador dels partits el que he intentat deixar sempre present en les narratives. El motiu és doble: per un cantó l'aparició dels marcadors significa que la meva actuació anava dirigida a guanyar els partits i, per un altre, que les meves reaccions als resultats podien ser ben diverses. Tant perdent de molts punts podia reaccionar de manera tranquil·la com guanyant el partit podia reaccionar de manera airada. Les circumstàncies condicionaven el meu comportament més enllà de l'assumpció d'un estil o perfil propi d'entrenador.

Finalment, en les nou narratives realitzades també hi ha una gran presència de reflexions pròpies. En elles ressalto els meus dubtes, les meves intencions, les meves creences, en definitiva, la meva vulnerabilitat davant dels terrenys desconeguts a on trepitjava. En la última narrativa *Neguits esclarits amb aigua*, expresso la interminable presència dels neguits, de ben segur inherents, consubstancials a la meva proposta d'entrenador.

9.2 Conclusions finals

He volgut començar la tesi amb una cita d'Espinàs i ara vull acabar aquestes conclusions finals referint-m'hi. He triat aquest escriptor perquè des de fa molt de temps, a partir dels seus articles de diari i dels seus llibres, m'és un referent per la simplicitat de la seva escriptura i per l'observació lenta i insistent dels fets quotidians. He procurat en aquesta tesi apropar-me al què fa Espinàs, aturar la vida mirant-la.

Les dades recollides en aquesta tesi m'han permès observar en deteniment què havia passat al llarg d'una temporada. Des de l'òptica de la cooperació l'observació d'un vestidor ha estat complexa. Analitzant les dades, llegint les transcripcions i les notes de camp m'he adonat de la poca simplicitat que comporta la relació entre la cooperació i la competició.

Aquesta complexitat m'ha conduït cap a una escriptura, com si l'escriptura fos una conseqüència lògica de la meva observació. M'he mirat aturat el vestidor de nois i només m'ha quedat la solució d'escriure amb ells, amb els jugadors, intentant fer-ho com ho fa Espinàs, sense pontificar, valorant la presència dels altres, escrivint afirmant la pròpia ignorància sobre el què era la cooperació en un context competitiu. Sense el recurs d'una escriptura propera que em permetés fer aparèixer la pròpia veu i les veus dels nois i que em donés llibertat per descriure el context, m'hagués estat impossible mostrar el què jo volia, la relació tortuosa entre cooperació i competició.

Una primera conclusió on he arribat és el de comprendre la narrativa com el gènere que m'ha permès intentar explorar el propi procés i el procés de l'equip en tota la seva complexitat. És un gènere inclusiu que m'ha donat llibertat per escriure tot allò que és necessari per

demostrar que quan trenquem dicotomies l'anàlisi es torna molt complex, fins i tot caòtic. Un anàlisi on es perd el control de l'objecte d'estudi, on les fronteres entre categories es desdibuixen i van desapareixent. És necessari una altra manera d'analitzar que no estigui basada en categories compartimentades i que s'exclouin. La narrativa m'ha permès fer-me preguntes, expressar dubtes i neguits, explicar emocions, descriure jugades... I tot això sense l'impediment d'incloure elements creatius com les metàfores, que m'han airejat el text i m'han fet treballar la imaginació tot pensant amb els possibles lectors d'aquesta tesi.

I una segona conclusió de la tesi és que a través de les narratives he pogut representar les contradiccions i les complexitats existents quan reconec que no sóc un model d'entrenador determinat. M'he pogut decantar per un perfil d'entrenador cooperatiu, com faig en el marc conceptual, i llavors veure que també em transformava en un entrenador autoritari. He pogut explicar el constructivisme i llavors no amagar com imposava la meua paraula en la realitat del vestidor. He plantejat propostes didàctiques d'aprenentatge cooperatiu i adonar-me que la cooperació també es pot buscar en les xerrades espontànies i imprevisibles de després dels partits. He explicat com la literatura esportiva diferencia entre l'esport educatiu i el competitiu i, amb les narratives aterrar en els comportaments i la comunicació dels nois, allà on l'educació i la competició es barregen, s'entrelliguen en el procés de la temporada. I, també, he valorat els nois, els seus interessos i les seves necessitats sense que aquesta valoració hagi d'estar renyida amb els bons resultats competitius.

En definitiva, he pogut amb les narratives donar valor al procés viscut al llarg de la temporada amb tota la seva complexitat. He descrit la temporada tal com l'he viscuda, amb la vulnerabilitat que sentia amb el tema de la cooperació per competir. Expressant les pròpies

febleses que sorgien en la relació amb el nois i en les quals perdia el control de la situació.

És, però, aquesta vulnerabilitat que he viscut com a entrenador que també em dóna la força i la tranquil·litat per apostar per un esport on les opinions dels jugadors i l'escolta de l'entrenador hi tinguin cabuda. On els nois assumeixin responsabilitats i l'entrenador les recolzi, on els jugadors realitzin avaluacions dels partits i l'entrenador les consideri, on els nois s'animin i l'entrenador sigui un més de la xarxa anímica. Amb valentia aposto per un esport en què no només sigui necessari fixar-se en els resultats de la competició com a producte final, sinó que l'entrenador doni importància en com cooperen els seus jugadors per intentar guanyar, mantenint els resultats en el centre de la millora esportiva. Defenso la idea d'un esport on, en la competició, l'entrenador hi vegi un procés educatiu i de cooperació. En síntesi, aposto per un esport on es contempli el cooperar per competir.

10 BIBLIOGRAFIA

Agar, M. (1995). Literary journalism as ethnography. Exploring the excluded middle. Dins J. Van Maanen (Ed.), *Representations in ethnography* (pp. 112-129). Thousand Oaks: Sage Publications.

Álamo Mendoza, J. M. (2007). Principios y objetivos de la Educación Física y deportiva. Estudio del comportamiento de los entrenadores. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, nº extraordinario 6 y 7, 75-89.

Alzate, R., Lázaro, M. I., Ramírez, A., i Valencia, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. *Revista De Psicología Del Deporte*, 12, 7-28.

Amat, M., i Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula De Innovación Educativa*, 91, 10-13.

Anguera, M. T. (1995). La observación participante. Dins A. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (1era ed., pp. 73-84). Barcelona: Marcombo.

Anguera, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y

cuantitativa. Enfrentamiento, complementariedad, integración?
Psicologia Em Revista, Belo Horizonte, 10(15), 13-27.

Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica, 5(2), 87-101.*

Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil.* Madrid: Gymnos.

Arnaus i Morral, R. (1996). *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Arumí, J. (2006). *Anàlisi de l'estructura d'aprenentatge en l'ensenyament de l'educació física en l'educació obligatòria.* Tesina cursos doctorat no publicada. Univeersitat de Vic, Vic. Recuperat 24 de setembre de 2013 des de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/2129/Tesina%20Joan%20Arum%C3%AD.pdf?sequence=1>

Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. Dins C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas* (1era ed., pp. 149-164). Barcelona: INDE Publicaciones.

- Balagué, N., i Torrents, C. (2005). La interacción atleta-entrenador desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. *Red: Revista De Entrenamiento Deportivo*, 19(3), 19-24.
- Baricco, A. (1997). *Oceà*. Barcelona: La Magrana.
- Barrachina, J. (2012). ¿Cómo lo estamos haciendo?: Revisión crítica de algunos modelos de iniciación deportiva. Dins E. M. Sebastiani Obrador i D. Blázquez Sánchez (Eds.), *¿Cómo formar un buen deportista?: Un modelo basado en competencias* (pp. 87-112). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos: Baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beregüí, R., i Garcés de los Fayos, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Blázquez, D. (2012). ¿Cómo gestionar la progresión de los aprendizajes en la enseñanza de los deportes en un enfoque basado en competencias? Dins E. M. Sebastiani Obrador, i D. Blázquez Sánchez (Eds.), *¿Cómo formar un buen deportista?: Un modelo basado en competencias* (pp. 113-136). Barcelona: INDE Publicaciones.

Blázquez, D., i Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias en educación física. Dins D. Blázquez Sánchez i E. M. Sebastiani Obrador (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 139-162). Barcelona: INDE Publicaciones.

Blázquez, D., i Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Bloom, G. A., Crumpton, R., i Anderson, J. E. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviors of an expert basketball coach. *Sport Psychologist*, 13 (2), 157-170.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

- Breto, C., i Gracia, P. (2012). Cohesionar el equipo. *Cuadernos De Pedagogía*, 428, 27-29.
- Brotons, J. M. (2006). Propuesta de un nuevo modelo de gestión integral para federaciones deportivas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 92, Recuperat 24 de setembre de 2013, a <http://www.efdeportes.com/efd92/gestion.htm>.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (1era ed.) Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Cabello, D., Rivera, E., Trigueros, C., i Pérez, I. J. (2011). Análisis del modelo del deporte federado español del siglo XXI. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 11(44), 690-707.
- Calderon, A., Hastie, P. A., i Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de

enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.

Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació: Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els adolescents, els valors, la televisió i la incertesa del futur*. Barcelona: La Campana.

Castejón, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. Dins F.J. Castetjón (Ed.). *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., i López Ros, V. (2003). *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27, 119-138.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 59, 189-232.

Colomina, R., i Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J.

- Palacios i A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (1era ed., pp. 415-436).Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física:Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Contreras, O. R., de la Torre, E., i Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cubero, R. (2005a). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Cubero, R. (2005b). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (1era ed.) Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J., i Yossef, J. J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural: Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la escuela*, 62, 5-16.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Mata, M.L., Ignacio, M.J., i Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursivas del conocimiento en el aula. *Revista de educación*, 346, 71-104.
- de Coubertin, P. (2004 / Versió original 1921). *Lliçons de pedagogia esportiva*. Vic: Eumo Editorial.

- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. Dins J.M. Rodrigo i J. Arnay (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar* (1era ed., pp. 15-33). Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. (1999). Two-stepping in the'90s. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 568-572.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. Dins N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-32). Thousands Oaks, California: Sage.
- Devís, J., i Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: La comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. Dins D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 333-350). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz del Cueto, M., i Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: Dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 37, 31-41.
- Dowling, F. (2012). A narrative approach to research in physical education, youth sport and health. Dins F. Dowling, H. Fitzgerald i A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach* (pp. 37-59). New York: Routledge.

- Dunn, S. E., i Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), 22-28.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en educación física: Integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. Dins C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 99-118). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Dyson, B., i Grineskis, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 72(2), 28-31.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., i Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.

- Echeita, G., i Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 49-67). Madrid: Alianza.
- Egues, J., i Aldanondo, A. (2012). Aprendizaje cooperativo: Un valor añadido. *Cuadernos De Pedagogía*, 428, 34-36.
- Espinàs, J. M. (2013). *Una vida articulada*. Barcelona: La Campana.
- Estrada, J. (2009). *La competició esportiva a les classes d'educació física de l'etapa primària*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperat 24 de setembre de 2013, des de <http://www.tdx.cat>.
- Federació Catalana de Basquetbol. (2013). *Estatuts de la Federació Catalana de Basquetbol*. Recuperat 24 de setembre de 2013, a <http://www.basquetcatala.cat/recursos/documents/estatuts.pdf>
- Fernández Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. Dins A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y transversal* (1era ed., pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Río, 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.

Valladolid: La peonza publicaciones.

Fonseca, A. M. (2006). La motivación de los niños y jóvenes para el deporte: ¿Que pueden hacer los entrenadores? *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 4, 37-54.

Fraile, A. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea.* Barcelona: Graó.

Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas.* Bogotá: Siglo XXI.

García, A., Olmedilla, A., Morilla, M., Rivas, C., García, E. M., i Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425-432.

García, A., i Vicens, P. (1994). La psicología del equipo deportivo. cooperación y rendimiento. *Revista De Psicología Del Deporte*, (6), 79-89.

García, A., i Vicens, P. (1995). Cooperación y rendimiento en un equipo deportivo. *Psicothema*, 7(1), 5-19.

Gerard, P. (1996). *Creative nonfiction: Researching and crafting stories of real life.* Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

- Giménez, F. J. (2010). La enseñanza del deporte. Dins F.J. Castejón (Ed.), *Deporte y Enseñanza Comprensiva*, 63-86. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. J., i Sáenz, P. (2004). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
- Gómez, C., i Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos De Pedagogía*, 221, 8-10.
- González, J. (2004). El deporte escolar en cataluña. Dins A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea* (1era ed., pp. 153-171) Barcelona: Graó.
- González, M. (2009). La enseñanza del deporte escolar en los centros educativos. *Revista De Educación Física*, 116, 5-10.
- Graça, A., i Mesquita, I. (2006). La actividad del entrenador desde una perspectiva didáctica. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 4, 57-72.
- Grineski, S. (1989). Children, games, and prosocial behaviour: Insight and connections. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(8), 20-25.
- Guitart, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir: Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

- Hernández, F., i Rifà, M. (2011a). Introducción: Investigar sobre el relato de la propia experiencia. *Investigación autobiográfica y cambio social* (1era ed., pp. 7-18). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Hernández, F., i Rifà, M. (2011b). Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. Dins F. Hernández, i M. Rifà (Eds.), *Investigación autobiográfica y cambio social* (1era ed., pp. 21-48). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.
- Jordana, R., i Martín, M. (2010). *Dirección de equipo en baloncesto: Nivel 2*. Madrid: Federación Española de Baloncesto, Escuela Nacional de Entrenadores.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, Ca: Kagan Cooperative Learning.
- Lavega, P., i Lagardera, F. (2002). Aprender a cooperar. cooperar para aprender. por una pedagogía de las conductas motrices de cooperación. *Llibre de les actes del cinquè congrés de ciències de l'esport, l'educació física i la recreació* (pp.233-244).Lleida: INEF

Catalunya. Organització del Vè Congrés de l'Educació Física i l'Esport.

Lleixà, T. (1998). El deporte escolar en horario no lectivo en la unión europea. Modelos alternativos. *Aula De Innovación Educativa*, 68, 18-20.

Llopís, J. (1999). *Programa SOCIO* (Versió 2.3 ed.). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

López Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. Dins F. J. Castejón, F. J. Giménez i V. López Ros (Eds.), *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 111-140). Sevilla: Wanceulen.

López Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-62) Sevilla: Wanceulen.

López Ros, V., i Castejón, F. J. (2005). L'ensenyament integrat tecnicotàctic dels esports en edat escolar. *Apunts Educació Física i Esports*, 79, 40-48.

- Markula, P., i Denison, J. (2005). Sport and personal narrative. Dins D. L. Andrews, D. S. Mason i M. L. Silk (Eds.), *Qualitative methods in sport studies* (pp. 165 - 184). Oxford: Berg.
- Martens, R. (2002). *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Martín, R., i Lago, C. (2005). *Deportes de equipo: Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Martín, M. (2011). Un relato sobre la incertidumbre y los prejuicios que irrumpen cuando se pretende incluir la voz del alumnado en la enseñanza universitaria. Dins A. Sicilia (Ed.), *La evaluación y calificación en la universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (1era ed., pp. 281-310). Barcelona: Hipatia Editorial.
- Méndez, A. (2010). Inventamos un juego de forma cooperativa: Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. Dins C. Velázquez (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas* (1era ed., pp. 119-148). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., i Del Villar, F. (2005). *La comunicación del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Madrid: Real Federación Española de Voleibol.

- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Cervello, E., Iglesias, D., i Del Villar, F. (2005). The efficacy of the verbal behaviour of volleyball coaches during competition. *Motricidad: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 13, 55-69.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Almeida, P., Lameiras, J., Villalonga, T., Sousa, C. iGarcía, A. (2011). Cohesión y cooperación en equipos deportivos. *Anales De Psicología*, 27(1), 232-238.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., i Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos: Desafíos divertidos sin competición* (2ª ed.). Madrid: Popular.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, V. M., Devís, J., Smith, B. M., i Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: Qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Pérez, V., Fuentes, J., i Devis, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17(4), 11-42.

- Petrus, A. (1998). El deporte escolar hoy. Valores y conflictos. *Aula De Innovación Educativa*, 68, 6-10.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Porres, A. (2013). Sujetos que preguntan. *Cuadernos De Pedagogía*, 430, 60-62.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2011). *El programa CA / AC (cooperar per aprendre / aprendre a cooperar) per ensenyar a aprendre en equip*. Document no publicat.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2012). Un programa para cooperar y aprender. *Cuadernos De Pedagogía*, 428, 24-26.
- Reverter, J., Jové, M. C., Blanco, P., i Mayolas, C. (2011). La competición deportiva como estrategia metodológica en edad

escolar. El caso de aragón. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, LXIII(393), 11-24.

Reverter, J., Mayolas, C., Adell, L., i Plaza, D. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 5-8.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. Dins N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ona ed., pp. 923-948). Thousands Oaks, California: Sage.

Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38.

Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 39, 45-56.

Riera, G. (2010). "*Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar*" (Programa CA/AC): *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Vic. Recuperat 26 de setembre de 2013, des de <http://www.tdx.cat/TDX-0322110-112439/>.

del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- Rodrigo, C., (2012). *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic. Recuperat 26 de setembre de 2013, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/96915/>.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. *La construcción del conocimiento escolar* (1era ed., pp. 177-191). Barcelona: Paidós.
- Romero, S. (2001). *Formación deportiva: Nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Romero, S. (2004). El deporte escolar en Andalucía. Dins A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea* (1era ed., pp. 117-132) Barcelona: Graó.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. M., i García, M. V. (2011). Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 36, 17-26.
- Ruiz, L. M., i Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo: Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte* (2ªed.). Madrid: Gymnos.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos:Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación:Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, S., Mesquita, I., Pereira, F., i Moreno, P. (2009). La intervención pedagógica de entrenadores de voleibol de jóvenes. *Motricidad: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 23, 59-77.
- Savater, F. (2004). *El valor d'educar*. Barcelona: Columna.
- Sebastiani, E. M. (2012). ¿Cómo aplicar el enfoque basado en competencias (EBC) a la enseñanza de los deportes? Dins E. M. Sebastiani, i D. Blázquez (Eds.), *¿Cómo formar un buen deportista?: Un modelo basado en competencias* (pp. 43-52). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sebastiani, E. M., i Blázquez, D. (2012). *¿Cómo formar un buen deportista?: Un modelo basado en competencias*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Seirul-lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. Dins D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-76). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Serrano, J. M., i Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperat 4 d'abril de 2013, a <http://redie.uabc.mx/vol.13no1/contenido/-serranopons.html>
- Sicilia, A. (2004). Las retóricas de la investigación: Dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (1era ed., pp. 61-81) Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Smith, B., i Sparkes, A. C. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 1-11.
- Solà, J. (2010). *Inteligencia táctica deportiva. entenderla y entrenarla*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Soler, L. V. (1998). ¿Quién nos enseña a competir? *Aula De Innovación Educativa*, 68, 11-13.

- Sparkes, A. C. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sparkes, A. C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 2, 51-60.
- Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. Dins A. Sicilia, i J. M. Fernández (Eds.), *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (1era ed., pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Thiess, G., Tschiene, P., i Nickel, H. (2004). *Teoría y metodología de la competición deportiva*. Barcelona: Paidotribo.
- Ticó, J. (2000). *1013 ejercicios Y juegos polideportivos: Deportes de cooperación oposición: (baloncesto, balonmano, fútbol, hockey, rugby, voleibol, waterpolo)*. Barcelona: Paidotribo.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades cooperativas en los programas de educación física. reflexiones desde la práctica. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 14, 8-20.
- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. Dins C. Velázquez (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-96). Barcelona: INDE Publicaciones.

Velázquez, C. (2012a). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 400, 11-36.

Velázquez, C. (2012b). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 39, 75-84.

Velázquez, C. (2012c). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105.

11 ANNEXES (EN C.D.)

