



redined

red de bases de datos
de información educativa

<http://www.redined.mec.es/>

TEXTO BILINGÜE

1ª parte: Versión en lengua española 

TEXT BILINGÜE

 **2a part: Versió en llengua catalana**

El miedo en el aprendizaje motor

■ MARTA ZUBIAUR GONZÁLEZ

Doctora en Psicología.
Profesora de Aprendizaje y Desarrollo motor
de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de León

■ ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

Licenciado en Educación Física.
Profesor de Didáctica en la Facultad de Ciencias
de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Vigo

■ Palabras clave

Miedo, Aprendizaje motor

Resumen

El miedo es una emoción que aparece con frecuencia en situaciones de aprendizaje motor, cuyas consecuencias pueden ser muy negativas. En este trabajo se analizan los distintos tipos de miedo que se pueden presentar ante la ejecución de determinadas tareas motrices y los posibles factores que pueden causarlo, tanto de índole interna como externa a la persona que aprende. Finalmente, se proponen una serie de técnicas o recomendaciones para que los profesores y entrenadores ayuden a los alumnos y deportistas a superar su miedo.

Introducción

Las emociones juegan un papel importante en la práctica deportiva y por eso han sido objeto de estudio en numerosas ocasiones pero, casi siempre, la investigación se ha centrado en la competición, dejando al margen las emociones en situaciones de aprendizaje. Seguramente, en nuestra experiencia personal todos hemos sentido miedo a realizar determinados ejercicios o

tareas motrices, o bien hemos observado cómo otros compañeros, sobre todo durante la infancia y la adolescencia, sentían una especie de pánico al tener que saltar el potro o tener que andar sobre la barra fija, por poner un ejemplo. Y es que el miedo a realizar una actividad motora es algo muy subjetivo y puede suponer una emoción muy fuerte para algunos. Lo que para unos niños no es nada para otros supone un riesgo para su seguridad física o psicológica.

En este artículo nos proponemos analizar los posibles miedos que se pueden presentar en situación de aprendizaje, sobre todo en niños y adolescentes que son las etapas del desarrollo donde uno se enfrenta más a menudo a estos aprendizajes, sus posibles causas y plantearemos una serie de actividades que ayuden a afrontarlos.

Miedo y comportamiento motor

Es evidente que el miedo conlleva una serie de consecuencias claramente perjudiciales para el aprendizaje y rendimiento deportivo. Pueden ser a nivel fisiológico, motor y cognitivo, apareciendo tensión muscular, lo que genera una falta de precisión en los movimientos y falta de flexibilidad así como mayor fatiga; trastornos de percepción, reduciéndose su campo visual perdiendo así información (Valdés, 1998) y de atención, centrándose en estímulos que suelen ser irrelevantes para la ejecución aunque no para la ansiedad, como el caso del que tiene miedo a saltar desde un trampolín y está pendiente de no resbalar o de la altura del mismo (Bakker y otros 1993), o de concentración con perturbaciones en los tiempos de reacción y en la capacidad de decisión (Hongler, 1988), entre otros.

Vamos a analizar cuáles son los miedos que nos podemos encontrar ante el aprendizaje de tareas motrices:

Miedo por inseguridad física

Como dice Thomas (1982), los deportistas principiantes tienen que enfrentarse a unos movimientos poco habituales, a menudo en medios desacostumbrados como el aire o el agua, o realizar movimientos inusuales en espacios cerrados, como volteretas, que pueden producir la pérdida de orientación espacial o del equilibrio que pueden provocar miedo. Si a esto le sumamos la novedad de la situación, la inseguridad de los resultados que se pueden obtener, la importancia que cada uno le de al hecho de conseguir éxito o al hecho de fracasar, el sentimiento de miedo antes, durante y quizá después de la ejecución de la acción puede llegar a ser muy intenso (Thomas, 1982).

A veces el miedo ante un deporte es tan grande que la persona reacciona con un deseo forzoso de evitar la situación. Esto ocurre con muchos niños que tienen hidrofobia, es decir, sienten pánico al agua (Abadía y otros, 1998). En el aprendizaje de la natación es fácil encontrar un temor inicial al agua, que si no se tiene en cuenta en su enseñanza puede terminar generando una auténtica fobia haciendo mucho más difícil la adquisición de tal deporte.

El temor a hacerse daño o a lesionarse suele ser bastante común, sobre todo cuando la dificultad o el riesgo de la tarea es alto. A veces se produce un círculo vicioso: por un lado se tiene miedo a hacerse daño y por otro la misma tensión producida por ese miedo hace que sea más probable la lesión, como demuestran Andersen y Williams (1988) quienes proponen un modelo expli-

■ Abstract

Fear is an emotion that frequently appears in motor-learning situations, whose consequences can be rather negative. This article analyses the different kinds of fear that may arise when performing specific motor tasks, as well as the possible factors that can cause it, both internal and external to the individual learner. Finally, a series of techniques or recommendations are proposed so that the teachers and trainers help learners to overcome their fear.

■ Key words

Fear, Motor learning

cativo que relaciona el estrés y la lesión, donde están implicados valoraciones cognitivas, aspectos fisiológicos y de atención. El niño anticipa mentalmente el daño que puede sufrir y esto le crea miedo, lo que se traduce en inseguridad de movimientos, inhibición de los mismos, el estado cognitivo-emocional de rendimiento cambia, con lo que normalmente se produce un resultado erróneo o incluso puede ocurrir lo que tanto se temía: el daño o lesión. Al confirmarse su temor inicial se refuerza aún más el miedo (Thomas, 1982).

Sánchez (1989) enfatiza en la importancia del percibir como arriesgadas físicamente determinadas tareas, que realmente no lo son tanto. El riesgo real de una tarea puede no estar en relación con las consideraciones personales, y esto afectaría a la toma de decisión de respuestas motrices adecuadas.

Temores ante amenazas psicológicas

Miedo al fracaso. Ésta suele ser una de las causas más generales de temor en niños y que se va acrecentando con la edad. Este miedo al fracaso puede tener distintas causas, por un lado, puede que el alumno no tenga confianza en sus habilidades o su capacidad, o que crea que no está a la altura de las expectativas depositadas en él y por tanto, tenga miedo a una ejecución mal hecha.

También puede ser que lo que realmente se teme del fracaso sean sus consecuencias: castigos, malas notas, te echan del equipo... etc. (Thomas, 1982).

Miedo a ser evaluado negativamente. Puede que lo que más le asusta al niño sean las críticas negativas que puede recibir, bien sea de su profesor, de sus padres o de sus compañeros, es decir sienten temor a ser evaluados por otros.

Miedo a hacer el ridículo social. Sobre todo durante la etapa de la adolescencia se puede apreciar este temor a no quedar bien, a que los compañeros se rían, etc.

Miedo a la competición. Muchos niños en situación de aprendizaje se ven enfrentados a alguna competición. El temor o ansiedad aquí se puede manifestar de una manera aumentada dada la situación. Realmente están presentes los miedos anteriores, sobre todo los de índole psico-

lógica (al fracaso y evaluación social), sólo que en este caso se acentúa más por lo que significa la situación, por la importancia que el niño le dé a la competición, la presión de padres, entrenador, etc. (Roberts, 1991; Márquez y Zubiaur, 1991).

En la situación de competición la autoestima del niño está en juego y, como dice Scanlan (1984), esto depende de cómo perciba el niño la relación entre las demandas y su nivel de competencia, lo cual puede ocurrir antes de la competición, si el niño anticipa una mala ejecución, durante la competición, si siente que lo está haciendo mal, o después de la ejecución, si los resultados no han sido los esperados o no se está conforme con lo realizado. En los deportes individuales la ansiedad aparece de forma más marcada pues el niño es el exclusivo responsable de su resultado; en los colectivos las ejecuciones individuales quedan difuminadas con las del resto del equipo y la responsabilidad es compartida, como ha demostrado Márquez (1994).

Factores implicados en el temor

Según Bortoli y Robazza (1994) se pueden distinguir dos tipos de factores que influyen en los miedos personales:

Factores de índole interna

- La actitud hacia el propio cuerpo.
- La personalidad del deportista.
- La edad y el género.
- La auto-eficacia percibida.
- Las expectativas de meta.

Factores de índole externa

- Los padres
- El profesor
- Los compañeros
- Características de la tarea: dificultad, riesgo...
- El medio en el que se produce: agua, aire...
- El material utilizado.

Vamos a analizar estos factores empezando por los de índole interna y luego pasaremos a los de índole externa.

Actitud hacia el propio cuerpo

Los sentimientos negativos hacia el propio cuerpo generan ansiedad. Bortoli y otros (1992) consideran que este es un factor importante que afecta al miedo sobre todo en las chicas según un trabajo llevado a cabo donde tratan de analizar las relaciones entre nivel de satisfacción hacia el propio cuerpo, ansiedad y auto-eficacia, viendo que cuando una persona está satisfecha con su cuerpo, muestra también alta auto-eficacia y baja ansiedad. La adolescencia es una etapa donde el cuerpo es muy importante y donde se suelen dar niveles más altos de insatisfacción corporal que en otras etapas de la vida. El profesor debe tener en cuenta esto si se enfrenta a un grupo en estas edades.

La personalidad de los alumnos

Los trabajos que han intentado relacionar el miedo con la práctica deportiva se han centrado en el rasgo ansiedad ya diferenciado por Cattell (Valdés, 1998) y posteriormente desarrollado por Spielberger (1972). Se entiende por ansiedad rasgo la forma relativamente estable de percibir un amplio rango de estímulos como amenazantes o peligrosos, distinguiéndolo de la ansiedad como estado, que supone un estado emocional transitorio que depende de la situación, varía en su intensidad y fluctúa en el tiempo. Una persona que puntúe alto en ansiedad como rasgo es más probable que en situaciones concretas que pueden generar temor sus respuestas sean más elevadas, es decir reaccione con niveles más altos de ansiedad estado (Martens, 1977, Passer, 1984, Scanlan, 1984, Márquez, 1994). Como estamos viendo, muchas de las situaciones a las que se enfrenta un principiante pueden ser consideradas como peligrosas o amenazantes tanto física como psicológicamente, y aquellos cuyo rasgo de ansiedad sea elevado responderán con mayores niveles de miedo o ansiedad. Lo mismo o aún más ocurre cuando los niños se enfrentan a una competición.

También se han analizado, como recoge Moreno (1992), otras características de personalidad como la introversión extroversión y su relación con el autocontrol emocional. Las personas introvertidas difieren de los extrovertidos porque tienen niveles

más altos de temerosidad, umbrales más bajos de resistencia a los acontecimientos aversivos y dolorosos y menor tolerancia a los mismos, lo que hace que sean personas con más dificultades de autocontrol. Eysenk y Gray (citado por Valdés, 1998) han elaborado hipótesis sobre el nivel de activación alto de los introvertidos en relación con el de los extrovertidos.

Edad y género

Hay varios estudios donde se analiza el miedo en relación con la edad y el sexo. Se ha podido comprobar que el miedo aumenta con la edad. Los niños son menos conscientes del riesgo que pueden sufrir, sienten una presión social menor que los adolescentes, quienes son mucho más sensibles ante las evaluaciones de los demás, teniendo más miedo a la crítica, al ridículo o al fracaso (Passer, 1984).

Maher y Nicholls (citado por Roberts, 1991) consideran que las aspiraciones de los niños en el deporte van modificándose con la edad. Cuando son pequeños lo practican porque les divierte y no se preocupan de los resultados, según van creciendo sus metas pueden cambiar: buscan más la aprobación social y ganar o perder se puede convertir en su preocupación fundamental. El miedo a fracasar, a ser criticado, etc. aparece con más fuerza.

En relación con el sexo, parece que las mujeres informan de mayores temores que los hombres; se perciben como más miedosas cuando se enfrentan a una tarea que se podría considerar arriesgada (Feltz, 1988; Passer, 1984; Weinberg y Gould, 1995). Bortoli y otros (1992) como ya comentamos antes, encuentran también que las mujeres tienen sentimientos de menor auto-eficacia y un miedo mayor ante ejecuciones motrices. Ellos lo relacionan con los niveles bajos de satisfacción con el propio cuerpo que manifiestan.

Sin embargo, las chicas no dan tanta importancia como ellos al hecho de ser competente en el ámbito deportivo, como han demostrado varias investigaciones (Roberts, 1991; Feltz, 1988). Sus temores podrían ser de distinta índole, o también podría ser que les costase más reconocer sus miedos para no quedar mal ante el investigador.

Percepción de auto-eficacia y miedo

Muchos niños sienten que no son capaces de realizar una tarea nueva, que no tienen suficiente habilidad, y esto les provoca un estado de temor o rechazo a la ejecución.

La percepción de auto-eficacia es un factor psicológico que influye en la ejecución deportiva. Fue Bandura (1977, 1986) quien elaboró la teoría de la auto-eficacia dentro del marco de una teoría cognitivo-social. Las creencias de auto-eficacia serían juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para ejecutar con éxito un determinado comportamiento,

Evidentemente esto influye en aquellos niños que sienten miedo no sólo físico sino también los otros tipos de temores o ansiedades mencionados. Un niño con un auto-concepto débil es más fácil que tenga miedo al fracaso o que piense que puede hacer el ridículo con sus actuaciones.

Como nos dicen Balaguer y otros (1995), las expectativas de auto-eficacia serían creencias actuales, que reflejan la historia del pasado y que se proyectan hacia el futuro

Las creencias de auto-eficacia dependen del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información de eficacia. Estas fuentes son: Logros de ejecuciones pasadas, experiencias vicarias, persuasión y estados psicológicos.

Los logros de ejecuciones pasadas va a ser una de las fuentes más importantes. El hecho de que esas experiencias se hayan percibido como éxitos o fracasos, la dificultad percibida de la tarea, el esfuerzo realizado, la ayuda recibida aumentarán o disminuirán las perspectivas de eficacia. Las tareas difíciles ejecutadas con éxito proporcionan una sensación de mayor eficacia que las tareas fáciles, (Feltz, 1995).

Las experiencias vicarias son también importantes puesto que el niño imita la forma de afrontar determinadas situaciones y puede aumentar las percepciones de auto-eficacia o, en algunos casos, aprende a rechazar determinadas situaciones. Posteriormente, cuando tratemos las distintas formas de afrontar el miedo, veremos que se presenta como un medio eficaz en las sesiones de aprendizaje.

La persuasión verbal, bien sea inducida por otros o como diálogo interno sobre las propias capacidades, es otra fuente de información sobre auto-eficacia, aunque no demasiado fuerte

(Feltz, 1995). Su influencia va a depender del grado de credibilidad de la información persuasiva y de sus experiencias de fracaso (Balaguer y otros, 1995).

Los estados psicológicos, como el temor o la seguridad, asociados a determinadas ejecuciones proporcionan información de eficacia. Normalmente, el miedo ante el aprendizaje de una tarea motriz, se relaciona a un bajo concepto de auto-eficacia, como así lo demuestran varios trabajos (Bortoli y otros, 1994, 1992; Feltz, 1988; Balaguer y otros, 1995; Rivadeneyra y Sicilia, 1995; Weiss y otros, 1998).

La auto-eficacia percibida de los niños y adolescentes sería uno de los aspectos que consideramos más importantes a tratar en casos de miedo a ejecuciones motrices. Mejorar los juicios de auto-eficacia estaría en la base para combatir o disminuir esos estados emocionales que perjudican el proceso de aprendizaje.

Las perspectivas de meta

La eficacia percibida está forzosamente relacionada con las perspectivas de meta. Hemos hablado de las percepciones de autoeficacia, pero a esto se añade una cosa más: qué es lo que entiende el niño por ser competente en el ámbito motor. La teoría de la perspectiva de las metas de logro postula que existen dos concepciones de habilidad que pueden adoptar las personas y que ello les lleva a actuar y pensar de forma diferente. Habría un concepto de habilidad basado en el esfuerzo, en la mejora personal de la ejecución, donde el éxito se entiende como la demostración de dominio en el aprendizaje, estas personas persiguen, lo que Nicholls (1995) llama, una meta orientada a la tarea. Otra forma de concebir la habilidad estaría basada en la comparación con los demás, donde el éxito se entiende como manifestación de superioridad respecto a los demás, cuya meta estaría orientada al ego (Nicholls, 1995).

Hay estudios que demuestran que una persona orientada al ego tendría más posibilidades de presentar ansiedad, sobre todo si tiene una baja percepción de auto-eficacia, que una persona orientada a la tarea.

Estas dos orientaciones de meta se van a ver influidas por el clima motivacional generado en el entorno de la persona, que le va a predisponer hacia una meta u otra. Los

climas motivacionales hacen referencia al clima psicológico creado por padres, entrenadores y profesores que va a afectar las ejecuciones de los niños y orientarlos hacia una meta u otra (Roberts, 1995). Cuando en el ambiente que envuelve al niño se valora el esfuerzo y la mejora personal, es más probable que éste tienda a orientarse hacia la tarea; por el contrario, cuando el entorno sólo valora los resultados obtenidos, y fomenta la comparación entre unos alumnos y otros, influye en los niños orientándoles al ego.

Se ha visto que son más estresantes aquellos climas motivacionales que se orientan a ego que los orientados a la tarea. (Ntoumanis y Biddle, 1998)

Esto nos pondría en contacto con uno de los factores externos más importantes en miedo infantil.

Influencia de los padres

Los padres, a menudo, transmiten sus temores a los hijos. Abadía y otros (1998) demostraron que en un porcentaje elevado de niños con hidrofobia, sus padres tenían también miedo al agua. También se puede dar el caso de los padres que son excesivamente temerosos de la seguridad física de sus hijos, impidiendo que el niño tenga las experiencias físicas suficientes para que desarrolle autonomía y confianza en sus capacidades físicas.

Independientemente de la seguridad física, los padres pueden influir en las emociones de sus hijos en los aprendizajes físico-deportivos a través del clima motivacional que ellos mismos generan, junto con el profesor, entrenador, compañeros, etc.

Los padres tienen una gran influencia, sobre todo cuando los niños son pequeños. Su forma de entender el deporte, como diversión, como triunfo, como respeto a las reglas, o como victoria a cualquier precio, va a condicionar de manera decisiva la manera de entender el deporte en los hijos y de vivirlo (Boixados y otros, 1998). Los padres junto con el entrenador y profesor pueden crear un clima psicológico orientado a la competición u orientado al esfuerzo e influir en las expectativas de los niños. Ya hemos visto que niños con expectativas de meta orientadas al yo son más susceptibles a la crítica ajena y al temer más el fracaso.

Los profesores

Los entrenadores y profesores son responsables también del clima motivacional de los alumnos si dan excesiva importancia a los resultados y comparan constantemente a unos niños con otros o si, por el contrario, valoran el esfuerzo individual y dan confianza a los alumnos (Boixados y otros 1998). La forma de enseñanza tradicional en educación física emplea frecuentemente actividades de carácter competitivo y eliminatorio, dejando siempre patente quienes son los mejores y dando menos oportunidades de practicar a los peores porque enseguida quedan eliminados de los juegos. Son situaciones donde el sentimiento de incompetencia parece difícilmente superable (Ruiz, 2000).

Los iguales

Al igual que los padres y el profesor, los compañeros y amigos influyen en la actitud del niño en relación con los aprendizajes motores. Esta influencia va a ser más patente en la adolescencia, momento en el cual los amigos cobran una especial importancia. Ser deportista, ser competente físicamente es algo valorado por los niños, y sobre todo que los otros te vean como una persona competente es importante para ellos.

De este modo, los compañeros actúan reforzando la percepción de eficacia o disminuyendo aún más la poca que se tiene. En una investigación llevada a cabo por Evans (citado por Boixados y otros 1998) se demostró que a la hora de elegir un equipo de niños en edades de 8 y 12 años, los capitanes suelen ser los más competentes, y además estos suelen ser los que deciden quienes forman parte de su equipo en función de la habilidad demostrada. Esto quiere decir que los menos hábiles siempre se dejan para el final o incluso no se les permite jugar. De esta forma se va fomentando y reforzando un sentimiento de incompetencia y con pocas posibilidades de mejora por falta de oportunidades.

Las características de la tarea

Evidentemente esta es una variable importante. Hay actividades que conllevan mayor riesgo físico que otras. Si la tarea conlleva

un riesgo físico real puede generar miedo a la seguridad física.

La dificultad es otra característica de la tarea que se debe tener en cuenta. Las tareas muy difíciles que pueden suponer un reto para algunos, motivándoles en su aprendizaje, sin embargo otros lo ven como un imposible fuera de sus capacidades, sintiéndolo como una amenaza psicológica, pudiendo provocar miedo a fallar, a quedar en ridículo o a ser criticado por otros.

Características del medio y el material utilizado

Son otros factores importantes. Ya hemos mencionado la hidrofobia como algo relativamente normal en los niños que se inician en la natación. La novedad del medio puede provocar temor o rechazo. Los aparatos de gimnasia, el potro, el plinton, barra fija, suelen ser elementos a temer por algunos niños.

Como afrontar los miedos y ansiedades en el aprendizaje

Como señala Thomas (1982), el miedo es una emoción que aparece muy frecuentemente en el aprendizaje motor, y es el profesor o entrenador el que debe de llevar a cabo una serie de actividades para que el alumno aprenda a controlarlo y que la emoción no le desborde. Es importante no llegar a situaciones peores y abordar el miedo desde el principio, para que no provoque situaciones de ansiedad, estrés o incluso fobias a determinadas situaciones (Silva, 1994). Teniendo en cuenta los factores que están en la base de los miedos al aprendizaje motor vamos a proponer en este artículo una serie de técnicas o recomendaciones para intentar conseguir que el miedo no pase de ahí.

Situaciones de miedo por inseguridad física

Cuando se dé esta circunstancia, habrá que analizar cuál es la causa del peligro real y subjetivo, como recomienda Sánchez (1989) y prestar las ayudas necesarias para dar seguridad al niño y no tema a hacerse daño:

- Facilitando el entorno para que sea más seguro, como por ejemplo, rebajando aparatos (plinton, barra fija...).
- Prestando ayudas manuales o instrumentales en tareas difíciles o arriesgadas. Proporcionando elementos de flotación en natación, por ejemplo.
- Facilitando una adaptación progresiva al medio, como puede ocurrir con el agua.
- Intentando familiarizar al niño con las sensaciones básicas de las que depende la seguridad.
- Planificando una progresión en el aprendizaje.

Es importante poner todos los medios para evitar que haya lesiones que podrían aumentar el miedo existente o provocar nuevos miedos en el futuro.

Apenas hay trabajos donde se ponga a prueba la eficacia de un programa que recoja los puntos anteriores para evitar el miedo. Sólo en la iniciación en natación. Es posible que el miedo al agua sea muy frecuente, tanto que, como comentan Abadía y otros (1998) la pedagogía tradicional lo consideraba como algo necesariamente asociado al inicio del aprendizaje.

Situaciones de miedo ante amenazas psicológicas

Una de las técnicas más utilizadas es la del **modelado**. El aprendizaje observacional, no sólo es eficaz para mejorar el aprendizaje de una habilidad motriz, sino que además tiene el potencial de influir en variables psicológicas como la autoconfianza, el miedo o ansiedad. Los efectos psicológicos del modelado están mediatizados por la percepción de los individuos de ciertas características del modelo, como la edad, el género, y el nivel de habilidad. Observar modelos con características similares en edad y género al observador se ha demostrado eficaz en temores a animales o a lugares oscuros, pero hay poca evidencia en situaciones de aprendizaje motor (Peña), sin embargo, se piensa que podría ser efectivo en niños que tienen miedo o un bajo concepto de auto-eficacia en tareas motoras que puedan ser percibidas como peligrosas, como natación o gimnasia.

Weiss y otros (1998) consideran que empleando modelos de la misma edad y con

características relacionadas con el nivel de habilidad se conseguía una mayor similitud con el observador en proceso de aprendizaje. Comparan dos modelos: 1.º modelo de afrontamiento, el cual demuestra un gradual aprendizaje, comenzando con verbalizaciones de baja confianza, con actitudes negativas hacia la tarea y con manifestaciones de la gran dificultad de la misma, y que progresivamente su confianza va aumentando, su actitud a la tarea se vuelve positiva con expresiones de baja dificultad de la misma. 2.º Modelo de maestría que, en contraste, muestra desde el principio del aprendizaje menos errores en la ejecución, tiene verbalizaciones de confianza, una actitud positiva, muestra gran habilidad y reconoce la baja dificultad de la tarea. Para actividades que no provocan miedo en los niños, un modelo de maestría sería el más similar; en tareas arriesgadas y en niños con miedo y baja confianza un modelo de afrontamiento sería considerado como semejante. Esperaban encontrar mejores resultados, en cuanto al miedo y la auto-eficacia, en el grupo del modelo de afrontamiento. Los dos tipos de modelos resultaron eficaces en relación con el grupo control en los aspectos mencionados; no hubo diferencias entre ellos. En cualquier caso nos presentan la posibilidad de utilizar modelos semejantes en edad, nivel de experiencia, etc. Y que están aprendiendo en una situación semejante, y esto disminuye el miedo en los niños.

Habiendo visto la relación existente entre la percepción de auto-eficacia y los niveles de miedo, merece la pena mencionar investigaciones como las de Escartí y otros (citado por Balaguer y otros, 1995) y Guzmán y otros (1995) quienes demuestran que la percepción de auto-eficacia aumenta cuando el modelo observado es similar en cuanto a edad, sexo, nivel de práctica, etc. De esta manera, el modelado se nos muestra como una técnica útil en el campo del miedo en el aprendizaje motor.

Otra técnica que se ha utilizado, sobre todo con los más pequeños, es **el juego**, el plantear los nuevos aprendizajes en una situación de juego. Se ha probado (Aznar y otros, 1995) que en un clima de diversión el niño se atreve más fácilmente con tareas más arriesgadas y difíciles y que la presión social disminuye, por lo que el miedo a fallar o a ser criticado es menor.

En esta misma línea, **las actividades cooperativas** podrían ser de gran utilidad, sobre todo durante la adolescencia. En este tipo de aprendizajes se evitan las situaciones competitivas, pues lo que interesa es una meta común, que deben conseguir coordinando las acciones de cada uno de los participantes. Esto permite que los menos competentes tengan tareas que cumplir, que se valore el esfuerzo, que no se teman los fracasos, y que disminuya la presión emocional que puede generar los temores antes indicados (Ruiz, 2000; González Millán, 2001).

La actitud del profesor. El profesor es, en gran parte, el responsable del clima que se respire en la clase y del grado de satisfacción de los alumnos. Hemos visto cómo determinadas actitudes, con frecuencia habituales en educación física, fomentan de forma más o menos directa los temores y rechazos hacia ciertos aprendizajes.

Por ello es importante que el profesor, aparte de poner en práctica los aspectos metodológicos antes comentados, adopte una serie de medidas relacionadas con su actitud en las clases:

- Procurar crear un clima motivacional en la clase orientado hacia la tarea; esto es, valorando el esfuerzo por encima de los resultados obtenidos; evitando las comparaciones entre alumnos, valorando las mejoras individuales; permitiendo la práctica suficiente a todos los alumnos.
- Los feedbacks emitidos por el profesor también pueden aumentar la percepción de auto-eficacia de los alumnos. Se deben proporcionar feedbacks positivos de las ejecuciones, hacer hincapié en lo que se hace bien, corrigiendo los errores de forma positiva y animando para perder el miedo a equivocarse (Boixadós y cols., 1998; Rivadeneira y Sicilia, 1995; Márquez y Zubiaur, 1991 y Roberts, 1991).
- Evitar los castigos cuando se cometen errores. Los castigos pueden provocar miedo a fallar y rechazo a la actividad. Siempre se aprende mejor con refuerzos y se consiguen estados emocionales más positivos.
- Es importante que intente detectar cuándo los alumnos tienen miedo. En este sentido existe el trabajo de Abadía y otros

(1998) quienes analizan las expresiones no verbales relacionadas con el miedo al agua en niños. También Bartoli y Robazza (1994) han elaborado un test de ansiedad a actividades motoras para ayudar a los profesores a detectar el miedo de los alumnos en determinadas actividades. El profesor, por otro lado, puede intentar informarse de los temores de los alumnos utilizando medios accesibles como cuestionarios, dialogando, observando, etc.

Conclusiones

- El miedo es una emoción que aparece frecuentemente en el aprendizaje motor, cuyas consecuencias pueden ser perjudiciales, pudiendo desencadenar rechazos, fobias y situaciones estresantes para el alumno. Sin embargo, ha recibido poca atención por parte de los investigadores que se han centrado, casi exclusivamente, en la ansiedad ante la competición.
- Se han analizado los posibles desencadenantes del miedo, tanto los de carácter intrínseco al niño como los extrínsecos.
- Se han propuesto una serie de actuaciones de tipo metodológico para evitar o disminuir esas sensaciones en aprendizajes motores, muchas de ellas encaminadas a aumentar la percepción de autoeficacia por ser esta una de las causas principales de los miedos.
- El profesor debe tomar conciencia del papel fundamental que juega tanto para dar la suficiente seguridad al niño en tareas que puedan suponer riesgo físico como para crear el clima psicológico adecuado para que los niños no tengan miedo a equivocarse o a fracasar, ni se sientan ridículos o criticados.

Bibliografía

Abadía, O.; Aumente, M.; Salguero, A. y Tuero, C. (1998). La hidrofobia: una experiencia práctica. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital* (Año 3, 11). Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/>

Andersen, M. B. y Williams, J. M. (1988). A model of stress and athletic injury: prediction and prevention. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 294-306.

Aznar, M.; Fernández, A.; Gómez, J. y Roy, S. (1995). Estudio sobre el grado de ansiedad del bebé en el agua. En *Àmbits específics dels es-*

ports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC (Vol. 2) (545-552). Lleida.

Bakker, F. C.; Whiting, H. T. A. y Van Der Brug, H. (1993). *Psicología del Deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Morata.

Balaguer, I.; Escartí, A. y Villamarín, F. (1995). Auto-eficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), 139-159.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* (84), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Boixadós, M.; Valiente, L.; Mimbreno, J.; Torregosa, M. y Cruz, J. (1988). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte* (7) (2), 295-310

Bortoli, L.; Robazza, C.; Viviani, F. y Pesavento, M. (1992). Auto-eficacia física, percepción corporal y ansiedad en hombres y mujeres. En *Congreso Científico Olímpico* (pp. 239-242), Benalmádena (Málaga).

Bortoli, L. y Robazza, C. (1994). The motor activity anxiety test. *Perceptual and Motor Skills* (79), 299-305.

Feltz, D. (1988). Gender differences in the causal elements of self-efficacy on a high avoidance motor task. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 151-166.

Feltz, D. (1995). Comprensión de la motivación en el deporte: una perspectiva de autoeficacia. En G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (pp. 123-137). Bilbao: Desclée de Brouwer.

González Millán, I. (2000). El aprendizaje cooperativo: efectos educativos y sus posibilidades en el aula de educación física. En *Cursos de Verano del INEF de Castilla y León* (pp. 39-43). León: INEF.

Guzman, J. F.; Escartí, A. y Cervelló, E. (1995). Influencia del género y del modelado en la auto-eficacia respecto a una tarea motriz. En *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 212-220). Valencia.

Hongler, R. (1988). El estrés y el miedo en el deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo Vol. II* (4), 21-31.

Márquez, S. (1994). Diferencias en los componentes de la ansiedad competitiva entre practicantes de deportes individuales y colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo VIII* (3), 11-14.

Márquez, S. y Zubiaur, M. (1991). Ansiedad ante el deporte en el niño: Perspectiva actual. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte* (7), 15-18

Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign IL.: Human Kinetics.

Moreno, I. (1992). Ámbitos de interés implicados en la investigación sobre miedos infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 45 (3), 321-330.

Nicholls, J. G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. En G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (pp. 57-84). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivation climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 69 (2), 176-187.

Passer, M. W. (1984). Competitivetrait anxiety in children and adolescents. En J. M. Silva III y R. S. Weinberg, *Psychological foundations of sport* (pp. 130-144). Champaign IL: Human Kinetics.

Peña del agua, A. (1994). La importancia de los tratamientos en la reducción de los miedos y las fobias infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol.47 (3), 321-331.

Rivadeneira, M. L. y Sicilia, A. (1995) Motivación como elemento optimizador del control y aprendizaje motor. En *Àmbits específics dels esports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC*, Vol. 2, (pp. 573-580). Lleida.

Roberts, G. C. (1991). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento deportivo* (5), 2-10.

Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ruiz, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicossocial. *Apunts. Educación Física y Deportes* (60), 20-25.

Ruiz, L. M. y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

Scanlan, T. K. (1984). Competitive stress and the child athlete. En J. M. Silva III y R. S. Weinberg. *Psychological foundations of sport* (pp. 118-129). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sánchez, F. (1989). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Silva, J. (1994). Sport performance phobias. *International Journal of Sport Psychology* (25), 100-118.

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*, Vol. 1. Nueva York: Academic.

Thomas, A. (1982). *Psicología del Deporte*. Barcelona: Herder.

Valdés, H. M. (1998) *Personalidad y deporte*. Zaragoza: Inde publicaciones.

Weinberg, R. S. y Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL.: Human Kinetics.

Weiss, M. R.; McCullagh, P.; Smith, A. y Berlant, A. R. (1998). Observational learning and the fearful child: influence of peer models on swimming skill performance and psychological responses. *Research Quarterly Exercise and Sport* (69) (4), 380-394.

La por en l'aprenentatge motor

■ MARTA ZUBIAUR GONZÁLEZ

Doctora en Psicologia.
 Professora d'Aprenentatge i Desenvolupament Motor
 de la Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport.
 Universitat de Lleó

■ ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

Llicenciat en Educació Física.
 Professor de Didàctica a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
 Universitat de Vigo

■ Paraules clau

Por, Aprenentatge motor

Resum

La por és una emoció que apareix sovint en situacions d'aprenentatge motor, les conseqüències de la qual poden ser molt negatives. En aquest treball s'analitzen els diferents tipus de por que es poden presentar davant l'execució de determinades tasques motrius i els possibles factors que poden causar-la, tant d'índole interna com externa a la persona que aprèn. Finalment, es proposen un seguit de tècniques o recomanacions, perquè els professors i entrenadors ajudin els alumnes i esportistes a superar la seva por.

Introducció

Les emocions tenen un paper important en la pràctica esportiva i per això han estat objecte d'estudi en nombroses ocasions però, gairebé sempre, la investigació s'ha centrat en la competició, deixant el marge les emocions en situacions d'aprenentatge. Segurament, en la nostra experiència personal tots hem sentit por a realitzar determinats exer-

cicis o tasques motrius, o bé hem observat com d'altres companys, sobretot durant la infància i l'adolescència, sentien una mena de pànic en haver de saltar el poltre o haver de caminar sobre la barra fixa, per posar un exemple. I el fet és que la por a realitzar una activitat motora és una cosa molt subjectiva i pot suposar una emoció molt forta per a alguns. El que per a uns nens no és res per a d'altres suposa un risc per a la seva seguretat física o psicològica.

En aquest article ens proposem d'analitzar les possibles pors que es poden presentar en situació d'aprenentatge, sobretot en nens i adolescents, que són les etapes del desenvolupament on un s'enfronta més sovint a aquests aprenentatges, les seves possibles causes i plantejarem un seguit d'activitats que ajudin a fer-hi front.

Por i conducta motora

És evident que la por comporta un seguit de conseqüències clarament perjudicials per a l'aprenentatge i el rendiment esportiu. Poden ser a nivell fisiològic, motor i cognitiu; fa aparèixer tensió muscular, cosa que genera una falta de precisió en els moviments i falta de flexibilitat, així com més fatiga; causa trastorns de percepció, redueix el camp visual i així es perd informació (Valdés, 1998) i altera l'atenció, que se centra en estímuls que acostumen a ser irrelevants per a l'execució, encara que no per a l'ansietat, com el cas de qui té por de saltar des d'un trampolí i està pendent de no relliscar o de la seva altura (Bakker i d'altres 1993), o produeix manca de concentració amb perturbacions en els temps de reacció i en la capacitat de decisió (Hongler, 1988), entre d'altres.

Analitzarem quines són les pors que ens podem trobar davant l'aprenentatge de tasques motrius:

Por per inseguretats física

Com diu Thomas (1982), els esportistes principiants han d'enfrontar-se a uns moviments poc habituals, sovint en medis desacomodats, com l'aire o l'aigua, o realitzar moviments inusuals en espais tancats, com ara tombarelles, que poden produir la pèrdua d'orientació espacial o de l'equilibri que poden provocar por. Si a això li afegim la novetat de la situació, la inseguretats dels resultats que es poden obtenir, la importància que cadascú dóna al fet d'aconseguir l'èxit o al fet de fracassar, el sentiment de por abans, durant i potser després de l'execució de l'acció, pot arribar a ésser molt intens (Thomas, 1982).

De vegades la por davant un esport és tan gran que la persona reacciona amb un desig forçós d'evitar la situació. Això succeeix amb molts de nens que tenen hidrofòbia, és a dir, senten pànic a l'aigua (Abadía i d'altres, 1998). En l'aprenentatge de la natació és fàcil trobar un temor inicial a l'aigua, que si no es té en compte en l'ensenyament pot acabar generant una autèntica fòbia i fer molt més difícil l'adquisició d'aquest esport.

El temor a fer-se mal o a lesionar-se acostuma a ser prou comú, sobretot quan la dificultat o el risc de la tasca és alt. De vegades es produeix un cercle viciós: d'una banda es té por de fer-se mal i d'altra banda la mateixa tensió produïda per aquesta por fa que sigui més probable la lesió, com demostren Andersen i Williams (1988) els quals proposen un model explicatiu que relaciona

■ Abstract

Fear is an emotion that frequently appears in motor-learning situations, whose consequences can be rather negative. This article analyses the different kinds of fear that may arise when performing specific motor tasks, as well as the possible factors that can cause it, both internal and external to the individual learner. Finally, a series of techniques or recommendations are proposed so that the teachers and trainers help learners to overcome their fear.

■ Key words

Fear, Motor learning

l'estrès i la lesió, on estan implicats valoracions cognitives, aspectes fisiològics i d'atenció. El nen anticipa mentalment el mal que pot patir i això li crea por, cosa que es tradueix en inseguretat de moviments, inhibició d'aquests, l'estat cognitivoemocional de rendiment canvia, amb la qual cosa normalment es produeix un resultat erroni o fins i tot pot succeir allò que tant es temia: el dany o lesió. En confirmar-se el seu temor inicial es reforça encara més la por (Thomas, 1982).

Sánchez (1989) dóna èmfasi a la importància de percebre com a arriscades físicament determinades tasques, que realment no ho són tant. El risc real d'una tasca pot no estar en relació amb les consideracions personals, i això afectaria la presa de decisió de respostes motrius adequades.

Temors davant d'amenaques psicològiques

Por al fracàs. Aquesta acostuma a ser una de les causes més generals de temor en nens, que es va incrementant amb l'edat. Aquesta por al fracàs pot tenir diferents causes: d'una banda, potser l'alumne no tingui confiança en les seves habilitats o la seva capacitat, o que cregui que no està a l'alçada de les expectatives dipositades en ell i, per tant, tingui por d'una execució mal feta.

També pot ser que allò que realment es tem del fracàs en siguin les conseqüències: càstigs, males notes, et treuen de l'equip, etc. (Thomas, 1982).

Por a ser avaluat negativament. Potser el que més espanta el nen siguin les crítiques negatives que pot rebre, bé sigui del professor, dels seus pares o dels companys, és a dir, tenen por de ser avaluats per altres.

Por a fer el ridícul social. Sobretot durant l'etapa de l'adolescència es pot apreciar aquest temor a no quedar bé, que els companys se'n riguin, etc.

Por a la competició. Molts nens en situació d'aprenentatge es veuen enfrontats a alguna competició. El temor o l'ansietat aquí es pot manifestar d'una forma augmentada, atesa la situació. Realment estan presents les pors anteriors, sobretot les de caire psicològic (al fracàs i a l'avaluació social), passa que en aquest cas s'accentua més, a causa d'allò

que significa la situació, de la importància que el nen li doni a la competició, de la pressió de pares, entrenador, etc. (Roberts, 1991, Márquez i Zubiaur, 1991).

En la situació de competició es troba en joc l'autoestima del nen i, com diu Scanlan (1984), això depèn de com percebi el nen la relació entre les demandes i el seu nivell de competència, la qual cosa pot passar abans de la competició, si el nen anticipa una mala execució, durant la competició, si sent que ho està fent malament, o després de l'execució, si els resultats no han estat els esperats o no s'està d'acord amb allò que s'ha fet. En els esports individuals l'ansietat apareix de forma més marcada, perquè el nen és el responsable exclusiu del resultat; en els col·lectius les execucions individuals queden diluïdes amb les de la resta de l'equip i la responsabilitat és compartida, com ha demostrat Márquez (1994).

Factors implicats en el temor

Segons Bortoli i Robazza (1994) es poden distingir dos tipus de factors que influeixen en les pors personals:

Factors d'índole interna

- L'actitud cap al propi cos.
- La personalitat de l'esportista.
- L'edat i el gènere.
- L'autoeficàcia percebuda.
- Les expectatives de fita.

Factors d'índole externa

- Els pares.
- El professor.
- Els companys.
- Les característiques de la tasca: dificultat, risc...
- El medi on es produeix: aigua aire...
- El material utilitzat.

Analitzarem aquests factors començant pels d'índole interna i després passarem als d'índole externa.

Actitud cap al propi cos

Els sentiments negatius cap al propi cos generen ansietat. Bortoli i d'altres (1992)

consideren que aquest és un factor important que afecta la por, sobretot en les noies, segons un treball portat a terme on tracten d'analitzar les relacions entre nivell de satisfacció vers el propi cos, ansietat i autoeficàcia; es va veure que quan una persona està satisfeta amb el seu cos, mostra també alta autoeficàcia i baixa ansietat. L'adolescència és una etapa on el cos és molt important i en la qual s'acostumen a donar nivells més alts d'insatisfacció corporal que en altres etapes de la vida. El professor ho ha de tenir en compte si s'enfronta a un grup d'aquestes edats.

La personalitat dels alumnes

Els treballs que han intentat de relacionar la por amb la pràctica esportiva s'han centrat en el *tret ansietat* ja diferenciat per Cattell (Valdés, 1998) i posteriorment desenvolupat per Spielberg (1972). S'entén per *ansietat tret* la forma relativament estable de percebre un ampli rang d'estímuls com a amenaçants o perillosos, diferenciant-ho de l'ansietat com a estat, que suposa un estat emocional transitori que depèn de la situació, varia en intensitat i fluctua en el temps. Una persona que puntuï alt en ansietat com a tret és més probable que en situacions concretes, que poden generar temor, les seves respostes siguin més elevades, és a dir reaccioni amb nivells més alts d'ansietat estat (Martens, 1977, Passer, 1984, Scanlan, 1984, Márquez, 1994). Com estem veient, moltes de les situacions a què s'enfronta un principiant poden ser considerades com a perilloses o amenaçants, tant físicament com psicològicament, i aquells el tret d'ansietat dels quals sigui elevat respondran amb majors nivells de por o ansietat. El mateix o encara més s'esdevindrà quan els nens s'enfrontin a una competició.

També s'han analitzat, com recull Moreno (1992), d'altres característiques de personalitat, com ara la introversió extraversió i la seva relació amb l'autocontrol emocional. Les persones introvertides difereixen dels extravertits perquè tenen nivells més alts de 'temerositat', llindars més baixos de resistència als esdeveniments aversius i dolorosos i menys tolerància a aquests, cosa que fa que siguin persones amb més dificul-

tats d'autocontrol. Eysenk i Gray (citats per Valdés, 1998) han elaborat hipòtesis sobre el nivell d'activació alt dels introvertits en relació amb els extravertits.

Edat i gènere

Hi ha diversos estudis on s'analitza la por en relació amb l'edat i el sexe. S'ha pogut comprovar que la por augmenta amb l'edat. Els nens petits són menys conscients del risc que poden sofrir, senten una pressió social menor que els adolescents, els quals són molt més sensibles davant les avaluacions dels altres, i tenen més por a la crítica, al ridícul o al fracàs (Passer, 1984). Maher i Nicholls (citats per Roberts, 1991) consideren que les aspiracions dels nens en l'esport es van modificant amb l'edat. Quan són petits el practiquen perquè els diverteix i no es preocupen dels resultats, quan van creixent les seves fites poden canviar: busquen més l'aprovació social, i guanyar o perdre es pot convertir en la seva preocupació fonamental. La por de fracassar, d'ésser criticat, etc., hi apareix amb més força.

En relació amb el sexe, sembla que les dones informen de més temors que no pas els homes; es perceben com a més porugues quan s'enfronten a una tasca que es podria considerar arriscada, (Feltz, 1988, Passer, 1984, Weinberg i Gould, 1995). Bortoli i d'altres (1992), com ja hem comentat abans, troben també que les dones tenen sentiments de menor autoeficàcia i una por superior davant d'execucions motrius. Ells ho relacionen amb els nivells baixos de satisfacció amb el propi cos que manifesten.

Tanmateix, les noies no donen tanta importància com ells al fet de ser competent en l'àmbit esportiu, com han demostrat diverses investigacions (Roberts, 1991; Feltz, 1988). Els seus temors podrien ser d'índole diversa, o també podria ser que els costés més reconèixer les seves pors per no fer un mal paper davant l'investigador.

Percepció d'autoeficàcia i por

Molts nens senten que no són capaços de realitzar una tasca nova, que no tenen prou habilitat, i això els provoca un estat de temor o rebuig de l'execució.

La percepció d'autoeficàcia és un factor psicològic que influeix en l'execució esportiva. Va ser Bandura (1977, 1986) qui va elaborar la teoria de l'autoeficàcia dintre del marc d'una teoria cognitivocial. Les creences d'autoeficàcia serien judicis que realitzen les persones sobre les seves capacitats per executar amb èxit una conducta determinada.

Evidentment, això influeix en els nens que senten por, no solament física, sinó també els altres tipus de temors o ansietats esmentats. Un nen amb un autoconcepte feble és més fàcil que tingui por al fracàs o que pensi que pot fer el ridícul amb la seva actuació.

Com ens diuen Balaguer i d'altres (1995), les expectatives d'autoeficàcia serien creences actuals, que reflecteixen la història del passat i que es projecten cap al futur. Les creences d'autoeficàcia depenen del processament cognitiu de diverses fonts d'informació d'eficàcia. Aquestes fonts són: Assoliments d'execucions passades, experiències vicàries, persuasió i estats psicològics.

Els assoliments d'execucions passades seran una de les fonts més importants. Que aquestes experiències s'hagin percebut com a èxits o fracassos, la dificultat percebuda de la tasca, l'esforç realitzat, l'ajut rebut augmentaran o disminuiran les perspectives d'eficàcia. Les tasques difícils executades amb èxit proporcionen una sensació de més eficàcia que no pas les tasques fàcils, (Feltz, 1995).

Les experiències vicàries són també importants atès que el nen imita la forma d'afrontar determinades situacions i pot augmentar les percepcions d'autoeficàcia o, en alguns casos, aprèn a rebutjar determinades situacions. Posteriorment, quan tractem les diferents formes d'afrontar la por, veurem que es presenta com un mitjà eficaç en les sessions d'aprenentatge.

La persuasió verbal, bé sigui induïda per altres o com a diàleg intern sobre les pròpies capacitats, és una altra font d'informació sobre autoeficàcia, encara que no gaire forta (Feltz, 1995). La seva influència dependrà del grau de credibilitat de la informació persuasiva i de les seves experiències de fracàs (Balaguer i d'altres, 1995).

Els estats psicològics, com el temor o la seguretat, associats a determinades execucions proporcionen informació d'eficàcia.

Normalment, la por davant l'aprenentatge d'una tasca motriu, es relaciona a un baix concepte d'autoeficàcia, com ho demostren diversos treballs (Bortoli i d'altres, 1994, 1992, Feltz, 1988, Balaguer i d'altres, 1995, Rivadeneyra i Sicília, 1995, Weiss i d'altres, 1998).

L'autoeficàcia percebuda, dels nens i adolescents, seria un dels aspectes que considerem més importants a tractar en casos de por a execucions motrius. Millorar els judicis d'autoeficàcia seria bàsic per combatre o disminuir aquests estats emocionals que perjudiquen el procés d'aprenentatge.

Les perspectives de fita

L'eficàcia percebuda es troba relacionada forçosament amb les perspectives d'assolir la fita. Hem parlat de les percepcions d'autoeficàcia, però a això s'afegeix una cosa més: què és el que entén el nen per ser competent en l'àmbit motor. La teoria de la perspectiva de les fites d'assoliment afirma que existeixen dues concepcions d'habilitat que poden adoptar les persones i que això els porta a actuar i a pensar de forma diferent. Hi hauria un concepte d'habilitat basat en l'esforç, en la millora personal de l'execució, on l'èxit s'entén com a demostració de domini de l'aprenentatge; aquestes persones persegueixen allò que Nicholls (1995) anomena una fita orientada vers la tasca. Una altra forma de concebre l'habilitat estaria basada en la comparació amb els altres, on l'èxit s'entén com a manifestació de superioritat respecte als altres, la fita de la qual estaria orientada a l'ego (Nicholls, 1995).

Hi ha estudis que demostren que una persona orientada a l'ego tindria més possibilitats de presentar ansietat, sobretot si té una baixa percepció d'autoeficàcia, que no pas una persona orientada a la tasca.

Aquestes dues orientacions de fita es veuran influïdes pel clima "motivacional" generat en l'entorn de la persona, que el predisposarà vers a una fita o vers una altra. Els climes "motivacionals" fan referència al clima psicològic creat per pares, entrenadors i professors, que afectarà les execucions dels nens i els orientarà cap a una fita o una altra (Roberts, 1995). Quan a l'ambient que envolta al nen es valora l'esforç i la millora personal, és més probable que aquest deixi a orientar-se cap a la tasca; per con-

tra, quan l'entorn només valora els resultats obtinguts, i fomenta la comparació entre uns alumnes i uns altres, influeix en els nens tot orientant-los a l'ego.

S'ha vist que provoquen més estrès els climes "motivacionals" que s'orienten a l'ego que no pas els orientats a la tasca. (Ntoumanis i Biddle, 1998)

Això ens posaria en contacte amb un dels factors externs més importants en la por infantil.

Influència dels pares

Els pares, sovint, transmeten els seus temors als fills. Abadía i d'altres (1998) van demostrar que en un percentatge elevat de nens amb hidrofòbia, els seus pares tenien també por a l'aigua. Igualment es pot donar el cas dels pares que són excessivament temorosos de la seguretat física dels seus fills, i priven que el nen tingui les experiències físiques suficients perquè desenvolupi autonomia i confiança en les seves capacitats físiques.

Independentment de la seguretat física, els pares poden influir en les emocions dels seus fills en els aprenentatges fisicoesportius a través el clima "motivacional" que ells mateixos generen, juntament amb el professor, l'entrenador, els companys, etc.

Els pares tenen una gran influència, sobretot quan els nens són petits. La seva forma d'entendre l'esport, com a diversió, com a triomf, com a respecte a les regles, o com a victòria a qualsevol preu, condicionarà de manera decisiva la manera d'entendre l'esport en els fills i de viure'l (Boixadós i d'altres, 1998). Els pares, junt amb l'entrenador i el professor, poden crear un clima psicològic orientat a la competició o orientat a l'esforç i influir en les expectatives dels nens. Ja hem vist que nens amb expectatives de fita orientades al jo són més susceptibles a la crítica d'altri i temen més el fracàs.

Els professors

Els entrenadors i professors són responsables també del clima "motivacional" dels alumnes, si donen excessiva importància als resultats i comparen constantment uns nens amb uns altres o si, per contra, valoren l'esforç individual i donen confiança

als alumnes (Boixadós i d'altres 1998). La forma d'ensenyament tradicional en educació física utilitza sovint activitats de caràcter competitiu i eliminadori, fa sempre palès qui són els millors i dóna menys oportunitats de practicar als pitjors, perquè de seguida queden eliminats dels jocs. Són situacions on el sentiment d'incompetència sembla difícilment superable (Ruiz, 2000).

Els iguals

Igual com els pares i el professor, els companys i amics influeixen en l'actitud del nen en relació amb els aprenentatges motors. Aquesta influència serà més patent en l'adolescència, moment en el qual els amics cobren una especial importància. Ser esportista, ser competent físicament, és una cosa valorada pels nens, i sobretot que els altres et vegin com una persona competent és important per a ells.

D'aquesta forma, els companys actuen reforçant la percepció d'eficàcia o disminuint encara més la poca que es té. En una investigació portada a terme per Evans (citada per Boixadós i d'altres 1998) es va demostrar que a l'hora d'escollir un equip de nens en edats de 8 i 12 anys, els capitans acostumen a ser els més competents, i a més a més aquests acostumen a ser els que decideixen els qui formen part del seu equip, en funció de l'habilitat demostrada. Això vol dir que els menys hàbils sempre es deixen per al final o fins i tot no se'ls permet de jugar. Així es va fomentant i reforçant un sentiment d'incompetència i amb poques possibilitats de millora per manca d'oportunitats.

Les característiques de la tasca

Evidentment, aquesta és una variable important. Hi ha activitats que comporten més risc físic que d'altres. Si la tasca comporta un risc físic real pot generar por de la seguretat física.

La dificultat és una altra característica de la tasca que s'ha de tenir en compte. Les tasques molt difícils, poden suposar un repte per a alguns, i motivar-los en el seu aprenentatge, tanmateix, però, d'altres les veuen com un impossible fora de les seves capacitats, les senten com una

amença psicològica, i poden provocar por a fallar, a fer el ridícul o a ésser criticat per altres.

Característiques del medi i del material utilitzat

Són d'altres factors importants. Ja hem esmentat la hidrofòbia com una cosa relativament normal en els nens que s'inicien en la natació. La novetat del medi pot provocar temor o rebuig. Els aparells de gimnàstica, el poltre, el plint, la barra fixa, acostumen a ser elements que són temuts per alguns nens

Com afrontar les pors i les ansietats en l'aprenentatge

Com assenyalava Thomas (1982), la por és una emoció que apareix molt sovint en l'aprenentatge motor, i és el professor o entrenador el qui ha de portar a terme un seguit d'activitats perquè l'alumne aprengui a controlar-la i que l'emoció no el desbordi. És important no arribar a situacions pitjors i abordar la por de bell principi, perquè no provoqui situacions d'ansietat, estrès o també fòbies a determinades situacions (Silva, 1994). Tenint en compte els factors que es troben en la base de les pors en l'aprenentatge motor, en aquest article proposarem un seguit de tècniques o recomanacions per intentar d'aconseguir que la por no passi d'aquí.

Situacions de por per inseguretat física

Quan es doni aquesta circumstància, caldrà analitzar quina és la causa del perill real i subjectiu, com recomana Sánchez (1989) i prestar els ajuts necessaris per donar seguretat al nen i que no temi fer-se mal:

- Facilitar l'entorn perquè sigui més segur; per exemple, rebaixar aparells (plint, barra fixa...).
- Prestar ajudes manuals o instrumentals en tasques difícils o arriscades. Proporcionar elements de flotació en natació, per exemple.
- Facilitar una adaptació progressiva al medi, com pot passar amb l'aigua.

- Intentar de familiaritzar el nen amb les sensacions bàsiques de les quals depèn la seguretat.
- Planificar una progressió en l'aprenentatge.

És important posar tots els mitjans per evitar que hi hagi lesions que podrien augmentar la por existent o provocar noves pors en el futur.

Gairebé no hi ha treballs on es posi a prova l'eficàcia d'un programa que aplegui els punts anteriors per evitar la por. Solament en la iniciació a la natació. És possible que la por a l'aigua sigui molt freqüent, tant que, com comenten Abadía i d'altres (1998), la pedagogia tradicional ho considerava com una cosa necessàriament associada a l'inici de l'aprenentatge.

Situacions de por davant d'amenaques psicològiques

Una de les tècniques més utilitzades és la del **modelatge**. L'aprenentatge observacional, no només és eficaç per millorar l'aprenentatge d'una habilitat motriu, sinó que a més a més té el potencial d'influir en variables psicològiques com l'autoconfiança, la por o l'ansietat. Els efectes psicològics del modelatge es troben mediatitzats per la percepció que tenen els individus d'algunes característiques del model, com ara l'edat, el gènere, i el nivell d'habilitat. Observar models amb característiques similars en edat i gènere a les de l'observador s'ha demostrat eficaç en temors a animals o a llocs foscos, però n'hi ha poca evidència en situacions d'aprenentatge motor (Peña), tanmateix, es pensa que podria ser efectiu en nens que tenen por o un baix concepte d'autoeficàcia en tasques motores que puguin ser percebudes com a perilloses, com ara la natació o la gimnàstica.

Weiss i d'altres (1998) consideren que utilitzant models de la mateixa edat i amb característiques relacionades amb el nivell d'habilitat s'aconseguia més similitud amb l'observador en procés d'aprenentatge. Comparen dos models: 1r Model d'afrontament, el qual demostra un aprenentatge gradual, començant amb verbalitzacions de baixa confiança, amb actituds negatives cap a la tasca i amb manifestacions de la seva gran dificultat; progressivament la seva confiança va augmentant, l'actitud

vers la tasca es torna positiva amb expressions de baixa dificultat d'aquesta. 2n Model de mestratge que, en contrast, mostra des del principi de l'aprenentatge menys errors en l'execució, té verbalitzacions de confiança, una actitud positiva, mostra gran habilitat i reconeix la baixa dificultat de la tasca. Per a activitats que no provoquen por en els nens, un model de mestratge seria el més similar; en tasques arriscades i en nens amb por i baixa confiança un model d'afrontament seria considerat com a semblant. Esperaven de trobar millors resultats, pel que fa a la por i l'autoeficàcia, en el grup del model d'afrontament. Els dos tipus de models van resultar eficaços en relació amb el grup control en els aspectes esmentats; no hi va haver diferències entre ells. En qualsevol cas, ens presenten la possibilitat d'utilitzar models semblants en edat, nivell d'experiència, etc. I que estan aprenent en una situació semblant, i això disminueix la por en els nens.

Havent vist la relació existent entre la percepció d'autoeficàcia i els nivells de por, val la pena d'esmentar investigacions com les d'Escartí i d'altres (citats per Balaguer i d'altres, 1995) i Guzman i d'altres (1995) els quals demostren que la percepció d'autoeficàcia augmenta quan el model observat és similar pel que fa a edat, sexe, nivell de pràctica, etc. D'aquesta forma, el modelatge se'ns mostra com una tècnica útil en el camp de la por en l'aprenentatge motor.

Una altra tècnica que s'ha utilitzat, sobretot amb els més petits, és **el joc**, el fet de plantejar els nous aprenentatges en una situació de joc. S'ha provat (Aznar i d'altres 1995) que en un clima de diversió el nen s'atreveix més fàcilment amb tasques més arriscades i difícils i que la pressió social disminueix, per la qual cosa la por a fallar o a ésser criticat és menor.

En aquesta mateixa línia, **les activitats cooperatives** podrien ser de gran utilitat, sobretot durant l'adolescència. En aquest tipus d'aprenentatges s'eviten les situacions competitives, perquè el que interessa és una fita comuna, que han d'aconseguir coordinant les accions de cada un dels participants. Això permet que els menys competents tinguin feines que complir, que es valori l'esforç, que no es temin els fracassos, i que disminueixi la pressió emocional que pot generar els temors indicats abans (Ruiz, 2000, González Millán, 2001).

L'actitud del professor. El professor és, en gran part, el responsable del clima que es respira a la classe i del grau de satisfacció dels alumnes. Hem vist com determinades actituds, sovint habituals en educació física, fomenten de forma més o menys directa els temors i rebuigs cap a uns certs aprenentatges.

Per això és important que el professor, a part de posar en pràctica els aspectes metodològics comentats abans, adopti un seguit de mesures relacionades amb la seva actitud a les classes:

- Procurar de crear un clima "motivacional" a la classe orientat cap a la tasca; és a dir, valorar l'esforç per damunt dels resultats obtinguts; evitar les comparacions entre alumnes, valorar les millores individuals; permetre la pràctica suficient a tots els alumnes.
- Els *feedbacks* emesos pel professor també poden augmentar la percepció d'autoeficàcia dels alumnes. S'han de proporcionar *feedbacks* positius de les execucions, fer insistència en el que es fa bé, corregir els errors de forma positiva i encoratjar per perdre la por a equivocar-se (Boixadós i cols., 1998, Rivadeneira i Sicília, 1995, Márquez i Zubiaur, 1991, Roberts, 1991).
- Evitar els càstigs quan es cometen errors. Els càstigs poden provocar por a fallar i rebuig a l'activitat. Sempre s'aprèn millor amb reforços i s'aconsegueixen estats emocionals més positius.
- És important que intenti de detectar quan tenen por els alumnes. En aquest sentit, existeix el treball d'Abadía i d'altres (1998) que analitzen les expressions no verbals relacionades amb la por a l'aigua en nens. També Bortoli i Robazza (1994) han elaborat un test d'ansietat en activitats motores per ajudar els professors a detectar la por dels alumnes en determinades activitats. El professor, d'altra banda, pot intentar d'informar-se dels temors dels alumnes utilitzant mitjans accessibles com ara qüestionaris, dialogant, observant, etc.

Conclusions

- La por és una emoció que apareix sovint en l'aprenentatge motor, les conseqüències de la qual poden ser perjudicials,

amb la possibilitat de desencadenar re-buigs, fòbies i situacions que provoquen estrès en l'alumne. Tanmateix, aquest tema ha rebut poca atenció per part dels investigadors que s'han centrat, gairebé exclusivament, en l'ansietat davant la competició.

- S'han analitzat els possibles desencadenants de la por, tant els de caràcter intrínsec al nen com els extrínsecs.
- S'han proposat un seguit d'actuacions de tipus metodològic per evitar o disminuir aquestes sensacions en aprenentatges motors, moltes d'elles encaminades a augmentar la percepció d'autoeficàcia, perquè aquesta és una de les causes principals de les pors.
- El professor ha de prendre consciència del paper fonamental que juga, tant per donar prou seguretat al nen en tasques que puguin suposar risc físic, com per crear el clima psicològic adequat perquè els nens no tinguin por d'equivocar-se o de fracassar, ni se sentin ridículs o criticats.

Bibliografia

- Abadía, O.; Aumente, M.; Salguero, A. i Tuero, C. (1998). La hidrofobia: una experiència pràctica. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*. (Any 3, 11). Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/>
- Andersen, M. B. i Williams, J. M. (1988). A model of stress and athletic injury: prediction and prevention. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 294-306.
- Aznar, M.; Fernández, A.; Gómez, J. i Roy, S. (1995). Estudio sobre el grado de ansiedad del bebé en el agua. A *Ambits específics dels esports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC* (Vol. 2) (545-552). Lleida.
- Bakker, F. C.; Whiting, H. T. A. i Van Der Brug, H. (1993). *Psicología del Deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Balaguer, I.; Escartí, A. i Villamarín, F. (1995). Auto-eficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, (1), 139-159
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* (84), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Boixadós, M.; Valiente, L.; Mimbreno, J.; Torregosa, M. i Cruz, J. (1988). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte* (7), (2), 295-310
- Bortoli, L.; Robazza, C.; Viviani, F. i Pesavento, M. (1992). Auto-eficacia física, percepción corporal y ansiedad en hombres y mujeres. A *Congreso Científico Olímpico* (ps. 239-242), Bernalmádena (Málaga).
- Bortoli, L. i Robazza, C. (1994). The motor activity anxiety test. *Perceptual and Motor Skills* (79), 299-305.
- Feltz, D. (1988). Gender differences in the causal elements of self-efficacy on a high avoidance motor task. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 151-166
- Feltz, D. (1995). Comprensión de la motivación en el deporte: una perspectiva de autoeficacia. A G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (ps. 123-137). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González Millán, I. (2000). El aprendizaje cooperativo: efectos educativos y sus posibilidades en el aula de educación física. A *Cursos de Verano del INEF de Castilla y León* (ps. 39-43). León: INEF.
- Guzman, J. F.; Escartí, A. i Cervelló, E. (1995). Influencia del género y del modelado en la auto-eficacia respecto a una tarea motriz. A *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (ps. 212-220). Valencia.
- Hongler, R. (1988). El estrés y el miedo en el deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo Vol. II* (4), 21-31.
- Márquez, S. (1994). Diferencias en los componentes de la ansiedad competitiva entre practicantes de deportes individuales y colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo VIII* (3), 11-14.
- Márquez, S. i Zubiaur, M. (1991). Ansiedad ante el deporte en el niño: Perspectiva actual. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte* (7), 15-18
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign IL.: Human Kinetics.
- Moreno, I. (1992). Ámbitos de interés implicados en la investigación sobre miedos infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 45 (3), 321-330.
- Nicholls, J. G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. A G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (ps. 57-84). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ntoumanis, N. i Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivation climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 69 (2), 176-187.
- Passer, M. W. (1984). Competitivetrait anxietyin children and adolescents. A J. M. Silva III i R. S. Weinberg. *Psychological foundations of sport* (ps. 130-144). Champaign IL: Human Kinetics.
- Peña del agua, A. (1994). La importancia de los tratamientos en la reducción de los miedos y las fobias infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol.47 (3), 321-331.
- Rivadeneira, M. L. i Sicilia, A. (1995) Motivación como elemento optimizador del control y aprendizaje motor. A *Ambits específics dels esports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC*, Vol 2, (ps. 573-580). Lleida.
- Roberts, G. C. (1991). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento deportivo* (5), 2-10.
- Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ruiz, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicossocial. *Apunts. Educación Física i Esports* (60), 20-25.
- Ruiz, L. M. i Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Scanlan, T. K. (1984). Competitive stress and the child athlete. A J. M. Silva III i R. S. Weinberg. *Psychological foundations of sport* (ps. 118-129). Champaign IL: Human Kinetics.
- Sánchez, F. (1989). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Silva, J. (1994). Sport performance phobias. *International Journal of Sport Psychology* (25), 100-118.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*, Vol. 1. New York : Academic.
- Thomas, A. (1982). *Psicología del Deporte*. Barcelona: Ed. Herder.
- Valdés, H. M. (1998) *Personalidad y deporte*. Zaragoza: Inde publicaciones.
- Weinberg, R. S. i Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL.: Humans Kinetics.
- Weiss, M. R.; McCullagh, P.; Smith, A. i Berlant, A. R. (1998). Observational learning and the fearful child: influence of peer models on swimming skill performance and psychological responses. *Research Quarterly Exercise and Sport* (69) (380-394).