



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia  
Departament de Pedagogia

L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT  
SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE.  
UN ESTUDI DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA

Juny, 2005

**Doctoranda: Gemma Solé Boronat**

Director: Vicent S. Ferreres Pavia

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## AGRAÏMENTS

Als meus pares Ramon i Pilar.

Al Francesc.

Als 107 professors d'Educació Física de la província de Tarragona que em van respondre el qüestionari i em van animar en l'elaboració de la Tesi.

A tots els professors d'Educació Física que han format part del Seminari de Formació Permanent de la nostra àrea a Tarragona. Per la il·lusió que mantenim en realitzar correctament la docència de la nostra àrea.

A la Sra. Victòria Arija i Val, professora de Medicina Preventiva i Salut Pública de la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de la URV, per la revisió que em va fer de les proves estadístiques realitzades en la present Tesi.

Al Sr. Jaume Aymí, professor de didàctica de la Llengua Catalana de la Facultat de Ciències de l'Educació de la URV que m'ha corregit ortogràficament la Tesi.

A la meva família, amics i professors de la Facultat de Ciències de l'Educació que han confiat en mi per a que acabés la Tesi.

Un darrer agraïment molt especial al meu primer director de la Tesi, el Dr. Bonifacio Jiménez, el qual recordo amb molta estima.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

SIGLES	9
PRESENTACIÓ	15
1. Motivacions del present treball	21
2. Algunes reflexions sobre l'àrea d'EF	23
3. Per què aquesta tesi	25
MARC TEÒRIC	27
1. Introducció	29
2. Àmbit conceptual	31
2.1. Introducció	31
2.2. Currículum	35
2.2.1. Conceptualització, origen del terme i perspectiva històrica	35
2.2.2. Les teories curriculars	41
2.2.3. El currículum en el sistema educatiu	45
*Principis d'Intervenció Educativa	45
*La programació curricular	48
* Orientacions didàctiques del currículum d'EF	55
* La reforma de l'avaluació	56
2.2.4. Enfocaments i tipus de currículum	66
2.2.5. Components del currículum	72
2.3. Docent	75
2.3.1. La seva tasca i la seva projecció professional	76
2.3.2. Trets d'eficàcia del professorat i qualitat d'ensenyança de l'EF	77
2.3.3. Professor eficaç, professor novell i professor expert	82
2.3.4. Perfil del professor ideal d'EF	84
2.4. Educació Física	85
2.4.1. Evolució del concepte d'EF al llarg de la història	85
2.4.2. Història de l'EF a Espanya, Catalunya i Tarragona	90
2.4.3. Epistemologia de l'EF	97
* El sentit etimològic de l'EF	98

* Delimitació conceptual	100
* Cap a una definició d'EF	103
2.4.4. Justificació com a àrea curricular	105
2.4.5. Filosofia per a la intervenció en EF	107
* Alternatives en la forma d'entendre i procedir	107
* Bases pedagògiques, fisiològiques i sociològiques	110
3. Àmbit metodològic	112
3.1. Introducció	112
3.2. Paradigmes de la investigació	113
3.3. Planificació del qüestionari	115
3.3.1. La finalitat exacta de la investigació	115
3.3.2. La població sobre la que es entrarà	120
3.3.3. Els recursos que estan disponibles	123
3.4. Elaboració del qüestionari	124
3.4.1. Justificació de les preguntes del qüestionari	133
3.5. Població i mostra de qüestionari	147
3.5.1. Criteris de selecció dels centres i dels qüestionaris	151
3.5.2. Esquema de la mostra real	153
3.6. Reagrupament de dades	156
3.7. Proves estadístiques	168
3.7.1. La Khi-quadrat de Pearson	168
3.7.2. L'anàlisi factorial	169
3.7.3. L'anàlisi de fiabilitat	172
MARC CONTEXTUAL	177
1. Introducció	179
2. Àmbit normatiu	181
2.1. Introducció	181
2.2. Antecedents de la llei LOGSE	183

2.3. Anàlisi de la LOGSE en l'àrea d'EF	190
2.3.1. Decrets i resolucions posteriors a la LOGSE	196
2.4. L'Etapa d'ESO segons el currículum de Catalunya	198
2.4.1. Consideracions generals de l'etapa	198
2.4.2. Estructura de l'etapa	201
2.4.3. Primer nivell de concreció	203
2.4.4. PCC i PCA	211
2.4.5. Programacions	212
3. Àmbit espai-temps	221
3.1. Introducció	221
3.2. Marc espacial	222
3.3. Marc temporal	229
4. Àmbit pràctic	231
4.1. Introducció	231
4.2 La necessitat d'una didàctica especial	231
4.3. Els criteris de programació diferents	233
4.4. La sessió-classe	235
4.5. Els estils d'ensenyança	236
4.6. L'organització de la sessió	239
4.7. La gestió i control de situacions imprevistes	245
4.8. La utilització de recursos i material didàctic	249
ANÀLISI DE RESULTATS	255
1. Introducció	257
2. Objectiu n. 1: Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona.	259

3. Objectiu n. 2: Analitzar les característiques dels professors d'EF que l'ESO i llur formació inicial i permanent.	267
4. Objectiu n. 3: Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona a partir de la LOGSE.	287
5. Objectiu n. 4: Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF.	317
6. Objectiu n. 5: Comprovar l'ús dels factors clau de la reforma com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació.	353
7. Objectiu n. 6: Conèixer l'opinió del professorat d'EF d'ESO envers diferents aspectes de la reforma i les classes.	375
8. Resum de les interrelacions de $\chi^2$ de cada un dels objectius.	391
9. Quadre de les relacions entre variables	397
CONCLUSIONS	401
1. Detallades per objectius.	403
2. Resum de les conclusions.	425
LIMITACIONS DE L'ESTUDI	431
NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	437
VALORACIONS FINALS	443
RELACIÓ DE QUADRES, GRÀFICS I TAULES	469
BIBLIOGRAFIA	481
ANNEXOS	
1. Qüestionari per validar	



2. Qüestionari definitiu per als professors d'EF
3. Llistat de centres d'ESO de la província de Tarragona. Curs 98-99
4. Llibre de claus del qüestionari
5. Resultats de l'anàlisi factorial
6. Resultats de l'anàlisi de fiabilitat
7. Taules de contingència i khi-quadrat de Pearson
  - Objectiu nº 1
  - Objectiu nº 2
  - Objectiu nº 3
  - Objectiu nº 4
  - Objectiu nº 5
  - Objectiu nº 6
8. Entrevista semiestructurada a 3 informants sobre l'àrea d'EF a Tarragona
9. Carta de presentació als 6 informants clau
10. Opinió dels informants claus respecte a les conclusions del treball

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## SIGLES

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

- ACI: Adaptacions Curriculars Individuals
- AFE: Activitats Físico-Esportives
- BOE: Butlletí Oficial de l'Estat
- BUP: Batxillerat Unificat Polivalent
- CC: Crèdit comú
- CCAA: Comunitats autònomes
- CS: Crèdit de síntesi
- CV: Crèdit variable
- DCB: Disseny Curricular Base
- DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
- E-A: Ensenyament-Aprenentatge
- EC: Expressió Corporal
- EF: Educació Física
- EGB: Ensenyança General Bàsica
- ESO: Ensenyança Secundària Obligatòria
- FP: Formació Professional
- $H_0$ : Hipòtesi de nul·litat
- HM: Habilitats motrius
- IES: Institut d'Ensenyament Secundari
- INEF: Institut Nacional d'Educació Física
- LCE: Ley de Calidad de la Enseñanza
- LGE: Llei General d'Educació
- LOCE: Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza
- LODE: Llei Orgànica del Dret a l'Educació
- LOGSE: Llei Orgànica General del Sistema Educatiu
- MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- NEE: Necessitats Educatives Especials
- PCC: Projecte Curricular de Centre
- PCA: Projecte Curricular d'Àrea
- PEC: Projecte Educatiu de Centre
- QFB: Qualitats Físiques Bàsiques
- SES: Secció d'Ensenyament Secundari
- SGE: Secretaria General de l'Esport
- TEB: Tècnic Esport de Base
- $\chi^2$ : Khi-quadrat

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## PRESENTACIÓ

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007



Ens trobem en l'any 2005, quan encara ens regim per la Llei LOGSE; en un impàs polític ja que havia d'haver-se aplicat la Llei Orgànica de la Qualitat de l'Ensenyament LOCE i, en aquest moment, el nou règim polític està preparant una nova llei d'ensenyament.

Tota reforma educativa té connotacions polítiques. En el moment present ens trobem que la nova llei LOCE no s'ha pogut aplicar a causa del canvi de govern en les darreres eleccions estatals.

Amb la LOGSE totes les àrees curriculars van sofrir modificacions; en concret, l'àrea d'EF va ser de les més beneficiades, ja que fou obligatòria la seva docència per part de professors especialistes des de primària i per l'amplitud del seu currículum. Amb anterioritat a la LOGSE només era obligatori l'especialista en l'ensenyament secundari. Respecte al currículum, aquest, al ser semiobert, permet adaptar tot el prescriptiu a les necessitats de l'alumnat i del centre; i a secundària obligatòria i batxillerat, a part dels CC, hi ha els CV on es permet ampliar el bagatge d'aquesta matèria.

Tota reforma educativa no sorgeix del no-res; la implantació d'una reforma ve donada per la necessitat d'apropar els canvis socials al món educatiu. A part dels continguts tradicionals en sorgeixen de nous, les àrees evolucionen d'acord amb una societat canviant; per tant, s'ha d'oferir als nostres alumnes un apropament a aquesta realitat. Qualsevol reforma no s'acaba en la seva planificació, ni tan sols en la seva aplicació: els reials decrets que van sorgir per a la seva aplicació pràctica han de suposar un millorament i un reajustament, en un procés d'adaptació contínua, seguint el ritme dels temps.

La LOGSE té uns antecedents històrics; aquests poden ser molt remots, ja que tenim escrits de com s'exercia l'EF en les cultures grega i romana, i en l'època medieval. A Espanya els primers escrits que parlen d'EF els trobem al s. XVIII. No volia començar una investigació de l'evolució de la matèria des del s. XVIII, ja que aquest no és l'objecte d'aquest estudi; per tant, centraré el present treball amb uns breus antecedents històrics, centrant-me en el s. XX i en les lleis: LGE (1970) i la LODE (1980).

Un cop acabat el mandat de la LOGSE, cal fer un bon estudi de les directrius bàsiques que van conformar aquesta reforma. En el treball d'investigació, previ a la present tesi doctoral, vaig fer un estudi de l'àrea d'EF en la LOGSE en l'etapa educativa de primària. Com que des de fa 8 anys estic treballant a secundària obligatòria, he cregut convenient prosseguir l'estudi que havia iniciat. Després de 7 anys de docència a primària, el meu pas

a secundària ha suposat un enriquiment personal i professional, per aquest motiu l'objecte d'estudi i d'investigació de la tesi es centrarà en l'etapa de secundària obligatòria: ESO.

El present treball el conformen diferents grans apartats: el marc teòric i a on es sustenta la fonamentació teòrica; el marc contextual on s'ubica el present treball i, a partir d'aquí ja s'analitzen els resultats de la investigació i es fan les aportacions en les conclusions.

La primera part del treball és el marc teòric. Aquest té dos apartats; un és l'àmbit conceptual on duc a terme la fonamentació teòrica dels tres conceptes macro del present treball que seran el concepte d'EF, el de currículum i el de docent.

El segon apartat correspon a l'àmbit metodològic, on especificaré tot el treball de camp; aquest, està ubicat en la Comunitat de Catalunya i, en concret, en la província de Tarragona. En primer lloc, he comprovat el nombre de centres que tenen Secundària Obligatòria en les diferents comarques de Tarragona, tant en l'ensenyament públic com el privat en el curs escolar 1998-1999. A partir d'aquí he extret una mostra per estrats, tenint en compte la titularitat de centre i el nombre de línies de cadascun d'ells.

Amb la mostra representativa dels centres d'ESO de les diferents comarques de la província de Tarragona, vaig realitzar un qüestionari als professors d'EF. En aquest qüestionari vaig voler obtenir la informació suficient dels objectius que em vaig plantejar en la present Tesi. Amb les dades obtingudes, les vaig analitzar amb el programa estadístic SPSS i d'aquí vaig obtenir tota la informació pertinent dels objectius que em vaig plantejar.

El segon gran apartat és el marc contextual on diferenciaré 4 àmbits. El primer que fa referència a l'àmbit normatiu, on analitzo la Llei Orgànica LOGSE, amb els decrets i resolucions posteriors a l'aprovació de la llei i, que afecten, a l'etapa de l'ESO. També parlaré de com s'estructura aquesta etapa, classes de crèdits i la seva distribució, com és el disseny curricular amb els tres nivells de concreció, organització del currículum comú i variable, etc. Aquest apartat del treball, l'acabaré descrivint l'etapa d'educació secundària obligatòria segons el currículum de Catalunya ja que aquesta comunitat té competències pròpies en ensenyament.

Un segon àmbit, l'espai-temporal, on faig una breu descripció de les comarques de la província de Tarragona des del punt de vista físic i dels centres d'ESO que havia en el curs escolar 1998-1999; i, un marc temporal on especifico el pla de treball que he seguit en la present Tesi Doctoral.

En l'àmbit pràctic describeixo totes les característiques que té l'àrea d'EF des del punt de vista educatiu i pràctic. És la manera de confirmar de perquè les seves classes són diferents de les altres àrees curriculars.

Alhora de plantejar-me la present Tesi vaig haver de decidir sobre quina paràmetres investigar ja que partia d'un supòsit molt genèric: Conèixer l'estat de l'àrea d'EF a partir de

la Reforma LOGSE. Aquest supòsit general es va concretar en els següents **objectius de la investigació**. Aquest són:

Objectiu nº 1: Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona.

Objectiu nº 2: Analitzar les característiques dels professors d'EF que estan impartint l'ESO i llur formació inicial i permanent.

Objectiu nº 3: Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona a partir de la LOGSE.

Objectiu nº 4: Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF.

Objectiu nº 5: Comprovar l'ús dels factors claus de la reforma com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació.

Objectiu nº 6: conèixer l'opinió del professorat d'EF d'ESO vers diferents aspectes de la reforma i les classes.

Aquests són els objectius que m'he plantejat d'investigar en la present investigació. Crec que amb ells puc tenir una bona informació sobre l'estat de l'àrea de l'EF a partir de la reforma LOGSE.

És possible que m'hagués pogut plantejar-me més d'objectius però amb aquest he comprovat que he obtingut força informació per a poder parlar del tema.

La manera d'obtenir informació serà a partir d'un qüestionari, en el qual he realitzat una sèrie de preguntes per extreure informació respecte: les característiques del professor d'EF d'ESO, la seva formació inicial i permanent, l'organització de l'àrea, si els recursos materials i les instal·lacions condicionen la docència de l'àrea i comprovar l'ús dels factors claus de la reforma LOGSE. Aquestes dades obtingudes seran validades per 6 entrevistes en profunditat a informants claus.

Una tercera part del treball està format per l'anàlisi dels resultats dels qüestionaris. En aquest aparta s'analitzen els resultats de les dades obtingudes en els qüestionaris en relació amb els objectius del present treball amb el programa estadístic SPSS. També es tenen en compte l'anàlisi i el tractament de les dades amb l'anàlisi factorial i l'alfa de Cronbach.

Un cop realitzat l'anàlisi de resultats es redacten les conclusions a partir dels objectius dels present treball.

En la mesura que realitzava aquest treball m'han anat sorgint una sèrie d'interrogants que exposo en un apartat i una sèrie de limitacions de la present investigació.

Per acabar el treball presento la bibliografia consultada i en els annexos, presento el qüestionari que em van validar els professors, el qüestionari definitiu, el llistat de centres d'ESO de la província de Tarragona en el curs escolar 1998-1999, el llibre de claus per al traspàs de la informació del qüestionari al programa estadístic SPSS, els resultats de tots els anàlisis estadístics: anàlisis factorial, anàlisis de fiabilitat, les taules de contingència i la khi-quadrat de Pearson, l'entrevista semiestructurada a 3 informants sobre el desenvolupament de l'àrea a la província de Tarragona, la carta de presentació als 6 informants claus i les seves respostes.

Després de 15 anys de l'aprovació de la LOGSE i seguint l'evolució de la mateixa societat, l'11 de març de 2002 es va aprovar en el territori MEC el "Documento de Bases para una Ley de la Educación". Paral·lelament a la comunitat de Catalunya s'estava treballant en un document anomenat "les competències bàsiques". Es tracta d'un informe d'avaluació en el qual recolleix els continguts establerts en el currículum en el seu ensenyament obligatori; estan distribuïts en 5 àmbits: matemàtic, social, tecnocientífic, llenguatge i laboral.

En cap d'aquests cinc àmbits està recollida l'àrea d'EF d'una manera específica. Caldria veure, si en els informes posteriors tenen en pensament incloure aquest àrea i reconèixer la gran utilitat d'aquesta dintre de les ensenyances obligatòries. El temps ho dirà.

El present treball està emmarcat en els anys de plena aplicació de la LOGSE. Tal com he explicat ens troben a un impàs de l'aplicació de la nova reforma educativa LOCE. Si la societat evoluciona, cal que també ho faci el sistema educatiu. La LOGSE ha suposat una millora quantitativa i qualitativa de l'àrea d'EF que no s'hauria de perdre en la implantació de la nova Llei de Qualitat o la que actualment està preparant el govern socialista.

## 1. MOTIVACIONS DEL PRESENT TREBALL

Els meus records com a nena molt activa i bellugadissa m'han fet considerar en tota la meua vida d'estudiant que l'àrea d'EF era la més important per a mi, malgrat els meus pares no pensessin el mateix, quan notava que sempre em recalaven les baixes notes en altres àrees que ells consideraven més importants.

Tant en la EGB, com en el BUP i inclús en la carrera de Magisteri vaig tenir la sort de poder gaudir d'aquesta assignatura que tant valorava. Els meus records de l'etapa d'EGB no són gaires clars, l'únic que recordo són les trapelleries típiques d'aquella edat. Al BUP recordo molt bé la meua professora d'EF que em va fer estimar molt aquesta àrea que tant valorava.

El meu treball com a monitora d'esplai i d'activitats esportives extraescolars i, juntament, amb una vida esportiva enriquida per diferents esports, em va portar a que em decidís estudiar la carrera de Magisteri, davant la impossibilitat d'entrar a l'INEF; en aquell moment encara no existia l'especialitat d'EF a Magisteri. Vaig trobar en la carrera de Magisteri i en el postgrau en EF, el bagatge necessari per exercir aquesta àrea. Les oposicions amb l'especialitat d'EF em van permetre entrar en el món escolar dels centres públics de Primària en la docència d'aquesta àrea. Al mateix moment, vaig voler arrodonir la meua formació inicial amb la Llicenciatura de Pedagogia, que m'ha permès, en primer lloc aconseguir plaça d'EF en el 1er cicle de l'ESO i, en segon lloc, fer el present estudi de l'àrea d'EF a secundària obligatòria a partir de la reforma educativa LOGSE.

Un cop endinsada en el món de la docència de l'àrea d'EF, vaig tenir la sort de rodejar-me d'altres professors d'EF, tant de Primària com de Secundària, que estàvem preocupats per la docència d'aquesta àrea com a motiu de la implantació de la Llei LOGSE. En el Seminari de Formació Permanent de professors d'EF que hem format, ens ha servit i continua servint com a punt de trobada per a professors d'aquesta àrea per anar solventant les diferents llacunes de formació en què ens anem trobant i per a posar-nos al dia de les noves tendències.

La motivació per a la realització Tesi Doctoral ha partit de les mateixes classes d'EF que he realitzat tant en l'ensenyament Primari, com actualment a l'ESO. Les característiques dels nostres alumnes, ben diferents a la que recordo com alumna, fan que hagin de ser unes classes molt elaborades i d'acord a uns interessos, que algun cop, no s'adeqüen al context tradicional.

La mateixa pràctica docent m'ha portat a observar el comportament dels alumnes vers aquesta àrea i comparant-la amb les altres curriculars. He pogut observar que és una àrea gratament valorada per la majoria dels alumnes. És una àrea ben diferent a totes les altres. Per començar requereix que portin una indumentària diferent per a realitzar-la i, normalment, es dur a terme fora del context d'aula. És una àrea activa, viva, que malgrat surti dels canons tradicionals de les altres àrees, mereix la mateixa valoració que les altres.

És una àrea que per la seva dinàmica fa que la relació entre el professor i els alumnes sigui molt més directa. Hi ha un apropament amb els alumnes, un contacte físic, un contacte directe amb els seus companys...

He tingut la sort de conèixer l'evolució de la mateixa àrea en els diferents cursos de formació permanent que he anat realitzant. He conegut les diferents tendències de l'àrea. He conegut a professors que prioritzen la vessant esportiva de l'àrea; a altres que prioritzen la vessant expressiva o altres que tenen molta cura d'anar incorporant en seus currículums les noves tendències de l'àrea, com els esports alternatius. És a dir, la diversificació total de la forma d'entendre aquesta matèria, malgrat el resultat últim de tots ells és la docència dels blocs de continguts que tenim com a prescriptius.

Inquietuds personals de millora d'aquesta àrea, considerada tradicionalment "maria" em van portar a fer els cursos de doctorat dintre del programa de doctorat "Innovació Curricular". El treball d'investigació per obtenir la suficiència investigadora el vaig fer de la Llei LOGSE i, en concret a Primària sobre el tractament de l'àrea d'EF. El meu pas a secundària em va comportar que per la Tesi vulgues fer un estudi de l'àrea d'EF a secundària obligatòria en tota la província de Tarragona.

La idea de la Tesi ha sorgit de la mateixa pràctica docent. Com a professora d'EF que m'agrada donar bé la matèria he volgut comprovar com es dona l'àrea d'EF a l'ESO a partir de la reforma LOGSE. Paràmetres com conèixer les característiques del professorat, quins problemes es troben en les seves classes, quina opinió tenen de la reforma... tots ells emmarcats en els sis objectius d'investigació especificats anteriorment, m'han servit per a conèixer l'estat de l'àrea en un moment concret: en plena aplicació de la LOGSE.

Espero amb aquest treball, fer una aportació del que ha suposat la Llei LOGSE en l'àrea d'EF a secundària obligatòria. És un treball que no té un inici ni un final concret, ja que a les portes de l'aplicació d'una nova llei educativa ens trobem a expectatives, tots els professors d'EF, de com evolucionarà aquesta àrea. És un treball, que un futur, no molt llunyà, es podrà fer una comparació de l'estat de l'àrea emmarcada dintre de la propera Reforma Educativa.

## 2. ALGUNES REFLEXIONS SOBRE L'ÀREA D'EF

La lluita o bé la pugna que molts professionals de l'àrea d'EF estan duent a terme amb l'administració, la societat i, inclús amb els mateixos companys del centre està durant molts anys i moltes dècades.

Segons Isidoro González, en el pròleg del llibre de Pastor Pradillo (1997:16) ens confirma que hi ha una visió utòpica de l'àrea d'EF com si per ella mateixa “si no tuviera unos contenidos de conocimiento, sino dispusiera de una epistemología científica reconocida como tal por todo el profesorado, si no hiciera falta ni programaciones ni aprendizajes intelectuales, y no se propusiera a los alumnos objetivos para después de escuela, enseñanzas para la vida postacadémica”.

L'administració, al llarg dels anys ha tingut una actitud més aviat reticent cap els professionals d'EF.

És sorprenent com, des de fa més d'un segle, una matèria que no disfrutava d'una respectabilitat acadèmica, ni de prestigi científic, ni de configuració doctrinal, ni de cos docent normalitzat, tingués tan d'interès per a la seva manipulació i afany de control per part dels poders públics i/o polítics.

No fa pas gaires anys que en l'ensenyança secundària s'ha reconegut la càtedra d'aquesta àrea. Ha estat la darrera matèria curricular que tingut possibilitat d'obtenir aquest mèrit.

Estem doncs, en un dels moments més importants en la Història de l'EF com a disciplina, dels seus plantejament formatius i de la professionalització dels seus docents. És el moment de la consolidació d'una àrea científica nova, o millor dit, renovada en la seva pròpia funció educativa, en el seu lloc dintre del currículum i en la seva definició epistemològica.

És un moment en què l'àrea adquireix noves i més àmplies dimensions; tot això també s'ha de traduir en un canvi de consideració social.

La societat classifica les àrees curriculars en tres tipus: les que aprova difícilment l'alumne i, que per tant, necessiten d'ajudes extraescolars; les que s'aproven fàcilment, amb l'únic esforç personal de l'alumne i sense ajuda extraescolar; i, finalment, aquelles en les que ningú admet que un alumne no sigui aprovat.



En aquest darrer tipus d'assignatures trobem les que depenen més d'aptituds innates que entren en el món de les qualitats artístiques (música i visual i plàstica) o de les aptituds físiques; i no tant d'aptituds de comprensió i de memòria.

Segons això, si l'alumne ja disposa d'aquestes aptituds només caldrà que assisteixi a les classes i adopti un bon comportament per a tenir un aprovat.

Si en les nostres classes només ens basem en la pràctica d'activitats físico-esportives o la de ser uns bons esportistes haurem d'acceptar els estereotips socials com a vàlids. En canvi, si revaloritzem tot un treball global de la cultura del cos, fortament interdisciplinar, vigorosament atractiu, fonamentat en el coneixement i no pas per unes capacitats físiques prefixades exteriorment a l'alumne; i encara més, si no es consideren aïlladament, sinó vinculades al medi social en el que cadascú viu, al medi natural en el que es desenvolupa la vida de cada ésser humà, i finalment, en el medi cultural en el que la història ens ha situat.

Respecte la funció del professional docent de l'àrea d'EF ha sigut tot un procés que ha durat més d'un segle. Molts professionals de l'àrea han hagut de lluitar, generació darrera generació, juntament amb els seu companys de treball, i algun cop en contra d'ells, per assolir aquesta definició professional.

Una definició que arrancava de la discussió sobre la seva pròpia procedència formativa, que continuava per la lluita contra els intrusismes i compatibilitats, i que culminava amb la pròpia configuració disciplinar.



### 3. PER QUÈ AQUESTA TESI

Després de 14 anys de docència de l'àrea d'EF m'he donat compte de la importància d'aquesta àrea en els currículums escolars. A nivell institucional no està considerada com a àrea instrumental i podem dir que durant tota la seva existència en el currículum escolar ha estat considerada com a matèria “maria”. La seva percepció des de la realitat dels nostres alumnes és ben diferent; és una àrea molt desitjada i volguda que, en general, volen obtenir un bon resultat acadèmic.

La percepció des de l'entorn familiar, coincideix amb l'institucional. No és una assignatura valorada per als pares, malgrat la seva bona acceptació per part dels alumnes.

En els centres educatius ens trobem que, malgrat no sigui valorada com les àrees instrumentals, de cara a dur a terme activitats amb els alumnes anomenats conflictius es té amb molta valoració. A més a més, en activitats de centre i en sortides sembla ser que l'àrea d'EF és l'únic lloc en què se la té en consideració; valorant en exclusivitat la vessant lúdica i no la formativa que també té.

En el present treball vull assentar unes bases del que és en aquest moment l'àrea d'EF a secundària obligatòria a partir de la reforma LOGSE i a un impàs d'implantar-se una nova llei educativa.

També vull revaloritzar una àrea curricular considerada “tradicionalment maria” però que té implícits tota una sèrie d'objectius educatius molt vàlids; equiparables a les altres àrees curriculars.

L'educació d'un individu no es basa només en la vessant cognitiva, els aprenentatges motrius també afavoreixen l'enriquiment personal. És a dir, tant un tipus d'aprenentatges com els altres són necessaris per al bon desenvolupament de l'individu en la seva globalitat.

En aquest treball vull que quedi plasmada l'opinió de tot un col·lectiu de professors d'EF que estem exercint en aquest moment a secundària obligatòria; les seves inquietuds i interessos; la problemàtica en l'exercici d'aquesta àrea; la situació de l'àrea emmarcada dins de la LOGSE...

Coneixent-la bé, es pot actuar sobre ella i presentar accions de millora respecte l'àrea d'EF a l'ESO i a tot l'ensenyament en general.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

MARC TEÒRIC



## 1. INTRODUCCIÓ

Tota tesi educativa es troba sustentada en un marc teòric; aquest el conformen en el meu treball per un àmbit conceptual i per un àmbit metodològic. Ambdós són necessaris per a realitzar una investigació educativa amb tots els requisits que requereix.

La fonamentació teòrica d'aquest treball podria haver estat molt llarga ja que tracto molts paràmetres que fan referència a l'entorn escolar: professorat, alumnes, tipus d'escola, ubicació d'elles, estaments educatius: inspectors, Consells Escolars, Equip Directiu, Claustre, lleis educatives, àrees curriculars, docència, metodologia... però els més importants i sobre els quals m'he basat la present investigació han estat tres: EF, currículum i docent.

El primer pilar bàsic d'aquesta fonamentació teòrica ha estat el tema del currículum. Si tractava el tema de l'àrea d'EF com a matèria educativa, calia fer tot un apartat de l'àmbit conceptual del tema del currículum.

Abans de centrar-me en el tema del currículum cal parlar d'on sorgeix aquest concepte, del Marc Curricular. Faig una breu explicació de què es el Marc Curricular, com aquest s'articula a partir del Disseny Curricular per acabar parlant del Currículum com a tal.

Quan arribo al concepte de currículum, aquest serà definit i explicat per diferents autors i em centraré en el currículum de l'àrea d'EF. En aquest apartat també he volgut parlar de la reforma de l'avaluació que es va dur a terme a partir de la Llei LOGSE. Calia fer una menció especial per la seva importància.

També cal especificar els diferents enfoc i tipus de currículum però sempre des del punt de vista de l'àrea d'EF. I, per acabar, cal especificar els components del currículum.

El segon pilar bàsic d'aquesta Tesi ha estat parlar del docent. Sense aquest, no existiria el nexa entre la teoria i la pràctica; el seu objectiu fonamental és fer arribar a l'alumnat el currículum que es prescriptiu.

Des del meu punt de vista, el clàssic professor d'EF sempre l'he vist diferent de la resta de professorat. Crec que l'àrea té unes característiques pròpies que no les tenen les altres àrees curriculars i, per tant, el professorat també va en consonància amb aquest fet. En aquest apartat parlaré des de l'eficàcia del professor d'EF fins al seu perfil ideal.

Els altres aspectes conceptuals que els he rellevat a un segon terme també es troben explicats en els diferents apartats del treball; ja que al cap i a la fi, l'educació és un tot i no està permès aïllar cada un dels seus termes, no tenen sentit per si sols, però sí en la seva globalitat.

El terme EF era estrictament necessari, ja que al cap i a la fi, tot el treball fa referència al currículum de l'àrea l'EF. En aquest apartat he tractat l'EF des del punt de vista conceptual. Cal veure d'on sorgeix aquest concepte i la seva evolució al llarg de la història fins aterrar al nostre país i, acabant concretant en la nostra Comunitat i província.

Altres aspectes de l'EF han estat tractats en altres apartats del treball, com el seu origen epistemològic, la seva justificació com a àrea curricular i la filosofia subjacent en l'àrea. L'aspecte pràctic de la matèria està explicat en l'àmbit pràctic del marc contextual.

L'altre apartat important del Marc Teòric ha estat l'àmbit metodològic sobre el que s'ha realitzat el present treball. El més habitual de les Tesis educatives és que s'emmarquin en una metodologia d'investigació o com a màxim dos. La tendència més normalitzada era compaginar la metodologia quantitativa i la qualitativa.

En aquest treball encara que em basi molt en aquests dos paradigmes he inclòs el crític perquè la finalitat última d'aquest Tesi és que hagi un bon coneixement dels aspectes teòrics de l'àrea per part del professorat d'EF perquè aquest pugui millorar la mateixa pràctica docent. Ha d'haver en primer terme un bon coneixement teòric de tot el que envolta l'ensenyança de l'àrea d'EF perquè després a nivell pràctic es puguin fer totes les reestructuracions pertinents per a millorar la docència d'aquesta àrea. En el fons el que es fa és millorar la pròpia ensenyança.

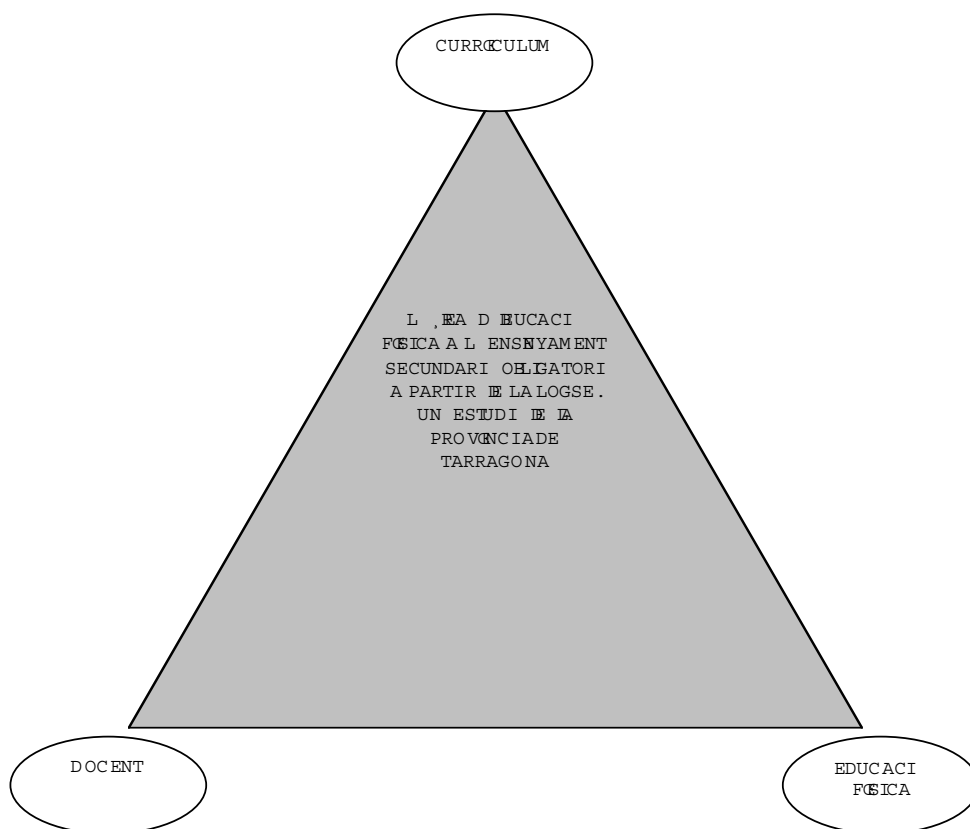
El treball d'investigació l'he realitzat a partir d'un qüestionari a professors d'EF de tota la província de Tarragona. Aquest qüestionari ha hagut de complir tots els requisits científics perquè les dades obtingudes em servissin per la investigació. Ha estat escrupolosament dissenyat, validat i portat a la pràctica.

Les dades obtingudes han estat moltes i de segur, si tingués coneixements estadístics més bons en podria extreure'n moltes altres. Malgrat tot, a partir de les proves estadístiques que el meu tutor m'ha aconsellat he realitzat l'anàlisi de les dades basant-me en els 6 objectius de la investigació.

## 2. ÀMBIT CONCEPTUAL

### 2.1 INTRODUCCIÓ

L'àmbit conceptual del present treball que correspon a la fonamentació teòrica, es basa en tres pilars bàsics: el currículum, el docent i l'EF. Aquests tres pilars són la base d'un triangle equilàter, on cada un d'ells té la importància que requereix:



Quadre 1: Pilars bàsics de la fonamentació teòrica (Solé, 2005)

El primer àmbit que descriu és el del currículum. L'arrel, la fonamentació teòrica de tota àrea docent es fonamenta en el currículum. Si vull parlar d'àrea d'EF en el sistema educatiu actual i dintre de la reforma LOGSE, aquesta no té sentit ni lògica si no està integrada en el currículum de l'àrea.

En primer lloc, cal conèixer l'origen d'aquest mot, les diferents conceptualitzacions existents, ja que és una paraula polisèmica. En l'evolució històrica del terme he partit de la meitat del s. XX, ja que va ser quan es va començar a utilitzar relacionant-lo amb les tasques d'E-A del món escolar.

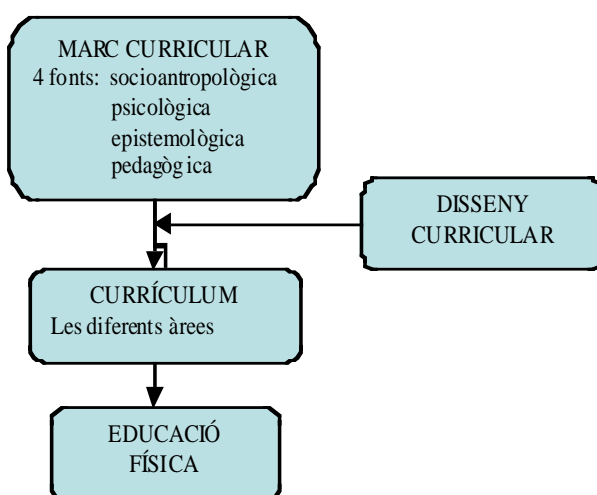
Un cop es té clar l'origen del terme, les diferents conceptualitzacions i l'evolució del terme des del seu naixement fins a l'actualitat, he entrat en l'apartat de les teories curriculars. Per a aquest apartat m'he basat en Gimeno Sacristan, que ha estat tota una autoritat en aquest tema.

El tercer apartat gran ha estat parlar del currículum dintre del sistema educatiu. Aquest terme significa l'enllaç entre la teoria educativa, en aquest cas de l'EF i la mateixa pràctica docent. És un concepte que, en el cas de l'àrea d'EF, a partir de la reforma LOGSE, ha suposat tota una estructuració interna de l'assignatura que fins aleshores no existia. Per primer cop aquesta àrea quedava integrada en les diferents etapes i cicles educatius.

El terme currículum es troba immers en un espai més ampli on es defineixen les finalitats del sistema educatiu; aquest espai s'anomena marc curricular. En el cas de la reforma LOGSE, aquest espai s'ha fonamentat en 4 fonts bàsiques: la socioantropològica, la psicològica, l'epistemològica i la pedagògica.

El disseny curricular base és l'eina que han creat les administracions educatives per tal de guiar les activitats educatives escolars. Té una estructura semioberta, ja que a partir de les directrius que estableix, el professor realitza la seva programació.

Aquesta estructura curricular es pot representar de la següent forma:



Quadre 2: Estructura curricular de la LOGSE (Solé, 2005)



La LOGSE té una sèrie de principis que la defineixen com a reforma; aquests principis es concreten en les fonts del currículum; en la característica que presenta un currículum obert; en el fet que es basa en l'aprenentatge significatiu dels alumnes; que parteix del procés de construcció de l'alumne segons Vigosky; que els aprenentatges han de ser rellevants per als alumnes i mediatitzats en les relacions que es creen i, finalment, la importància de l'atenció a la diversitat.

Un segon punt important dintre del concepte de currículum és la programació curricular; en el cas de la present llei trobem que la programació curricular s'articula en tres nivells de concreció: el primer, el segon i el tercer nivell de concreció. Cadascun d'aquests nivells té una sèrie d'apartats que estan especificats en aquests apartat del treball.

Un altre punt important fa referència a les orientacions didàctiques de l'àrea curricular del present estudi. Hi ha orientacions que són comunes a les altres àrees curriculars i n'hi ha que són específiques de l'EF.

Dins del concepte de currículum he volgut fer una menció especial al tema de l'avaluació. La reforma LOGSE posa molt d'èmfasi en aquest aspecte, i per tant, també és de vital importància per a l'àrea d'EF. A més a més, fins al moment d'aquesta reforma, l'avaluació de l'EF era molt subjectiva. A partir d'aquest moment és quan l'àrea d'EF es comença a estandarditzar en les seves formes d'avaluació. En aquest apartat parteixo de les característiques que estableix la LOGSE en l'avaluació; el meu treball ha estat fer l'aplicació en l'àrea d'EF. Al final d'aquest apartat de l'avaluació parlo de les tècniques que són pròpies de l'àrea d'EF.

He volgut acabar la fonamentació teòrica del currículum parlant dels enfocaments i tipus de currículum des del punt de vista de l'àrea d'EF. Aquest tema ha estat tractat per molts pedagogs. En el meu cas, he volgut agafar com a referència Jesús , perquè fa una classificació molt clara i entenedora d'aquest tema.

Per acabar aquest tema del currículum calia parlar dels seus components; aquests són: els objectius, els continguts, la metodologia, la temporització i l'avaluació.

Un segon concepte que fonamenta aquest treball és el de docent. S'han publicat molt estudis sobre aquest tema. En l'elaboració d'aquest apartat del treball m'he basat exclusivament en el docent de l'àrea d'EF.

En aquest concepte he volgut descriure, en primer lloc, un apartat que fe referència a la seva tasca i a la seva projecció professional. És important conèixer les funcions del professorat dintre del món escolar. La seva projecció es veurà reflectida en el treball amb els alumnes, ja que aquests seran els ciutadans del futur.

Un segon apartat fa referència als trets d'eficàcia del professor d'EF per a una bona qualitat de la docència de la seva àrea. Aquests dos termes van conjuntats: no és possible

una bona docència si el professor no es eficaç. En aquest parlo de les característiques personals i de les característiques com a docent. Es comprovarà que per a ser un bon professor d'EF fa falta moltes qualitats. I també descriu el professor eficaç segons diferents autors.

En un tercer lloc he volgut descriure els diferents tipus de professor d'EF que existeixen a partir de la seva experiència docent; aquests s'emmarquen en tres tipologies ben diferenciades: l'eficaç, el novell i l'expert.

Per acabar aquest apartat parlaré sobre el perfil del professor ideal d'EF, com es concreta a nivell personal i en la seva tasca docent.

Com a darrer apartat del marc teòric, però no el menys important, apareix el que descriu referent a l'EF. Aquí podria explicar molts aspectes d'aquesta àrea curricular. Per començar, he fet una evolució del concepte d'EF al llarg de la història. Aquest concepte té el seu origen en les antigues civilitzacions grega i romana, i és important conèixer com cada cultura i civilització ha influït en el concepte actual. Aquestes referències històriques no les he volgut fer gaire llargues, perquè aquest no era l'objectiu del treball, però sí he cregut convenient fer unes breus referències de totes les cultures i civilitzacions més importants que van tenir una manera de veure l'EF diferenciada. Algunes d'aquestes influències encara es manté en l'EF del present segle XXI.

En aquest primer apartat de l'àmbit conceptual de l'EF faig una breu descripció de les principals cultures i períodes de la història que han intervingut en el procés del concepte de l'EF. Posteriorment em centraré en la història de l'EF en el nostre país i comunitat i, per acabar, faré referència a com ha estat l'EF a la província de Tarragona.

En els dos primers apartats he trobat bibliografia sobre el tema; en canvi, sobre com va ser l'EF a la província de Tarragona no hi ha res escrit. Aquí m'he basat en 3 entrevistes semiestructurades a professors d'EF que han exercit fa molt anys, amb els quals he obtingut informació dels objectius del present treball.

Un cop estudiada l'evolució terminològica del concepte d'EF, cal centrar-se en la seva epistemologia. Em basaré en diferents autors i en les diverses definicions del terme EF.

Si aquest treball es fonamenta en l'àrea d'EF com a matèria curricular, cal trobar la justificació de la seva existència dintre del currículum escolar. Cal veure la importància del coneixement del nostre cos i els moviments per tal que sigui considerada una àrea curricular obligatòria. I per acabar l'apartat d'EF, he volgut posar èmfasi en la relació que hi ha entre el moviment i la capacitat cognitiva de l'alumne. A diferència del que es pensa, l'EF té una part cognitiva força important, que pot col·laborar en els aprenentatges d'altres matèries.

## 2.2 CURRÍCULUM

El terme currículum és una accepció polivalent en el seu significat i en el seu ús. Arribar a una “*conceptualizacinó única y universal*” (Rodríguez, 1997:175) és pràcticament impossible. Emprant termes ja utilitzats en altres definicions, el concepte currículum és polisèmic, amb varietat de significats. Per aquest motiu el terme no perd força; ben al contrari, facilita la contextualització en àmbits i moments molt diversos. El currículum té molt a veure amb els períodes històrics i amb els comportaments dels homes i les dones, amb les seves idees, amb els seus afers i amb els projectes de futur.

L'home s'educa en la interacció amb el seu medi (determinisme/possibilisme), i amb les seves vivències. Aquesta consideració crea la possibilitat d'apropar-nos al terme currículum a través del seu origen històric i des de la seva etiologia.

El terme currículum està molt estudiat i fonamentat. Mestres i sobretot pedagogs han fet els darrers anys un ampli estudi d'aquest concepte, tant a nivell teòric com en la seva posada en pràctica.

### 2.2.1. Conceptualització, origen del terme i perspectiva històrica

Totes les construccions conceptuals, siguin hipotètiques o reals, es donen sempre en un lloc i en un temps. Extrapolar-les, veure-les fora dels seu context no sempre dóna els resultats desitjats. Per al nostre propòsit és suficient analitzar el terme currículum, amb la seva evolució històrica, des que és utilitzat en educació.

Històricament ens podem situar en els segles XVI i XVII a les universitats de Leiden i Glasgow. Entre finals de segle XVI i el primer terç del XVII el terme acadèmic currículum es fa present i habitual. Es defineixen la progressió ordenada dels estudis, el control en l'ensenyança i en l'aprenentatge. En història de l'educació es mostra el moment en què es trenca la llibertat negociadora professor/alumne i s'exigeix al primer cenyir-se al que està planificat i, al segon, treballar i respondre en aquesta mateixa línia. El primer resultat o propòsit esperat serà cert control, cert ordre.

Molts teòrics de l'educació veuen en aquells plantejaments inicials del currículum una resposta més política que intel·lectual, però el cert és que durant quasi tres-cents anys les institucions educatives (des de l'educació primària a la formació universitària) han continuat estructurant el saber i dosificant l'E-A.

Saturnino Gimeno (2002:47) cita Kemmis, que considerava que: “... el estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como producto histórico y social que cambia (...) a rachas, como varían las circunstancias (...)”.

Si mirem enrere, contemplem el ressorgiment del terme currículum en els països anglosaxons, Amèrica i Gran Bretanya fonamentalment, al voltant de l'any 1960. Des de llavors tot el relatiu al currículum és contemplat des de la didàctica.

Gimeno i Pérez (1985: 224-230), recopilen l'article de Kliebard "Teoria del currículum: póngame un ejemplo", una clara intenció d'explicar l'origen i el recorregut de la teoria curricular. Aquests autors proposen tres fites en la creació de la teoria curricular:

1. En 1918 es publica The curriculum de Franklin Bobbit: "... hizo que el currículum figurase como un campo de especialización profesional por derecho propio y no como había sido considerado hasta entonces, como una simple rama de la educación general".

2. En 1927 es publica el 26º Anuario de la Sociedad Nacional de Estudios de la Educación.

"Los dos volúmenes "Curriculum making: past and present" y The Foundation of Curriculum-making (...)" i la finalitat l'expressa el mateix Kliebard: "(...) revisar los estudios (...) e intentar resolver algunas de las controversias que se habían producido en torno al campo del currículum".

En el segon volum es va intentar resoldre les diferències entre aquells que consideraven els temes socials i les seves necessitats com la base principal per a la formació del currículum "(...) y por otra parte aquellos que como (...) Bobbit, consideraban las necesidades individuales y los intereses de los niños como base del currículum".

3. La conferència celebrada a Chicago l'octubre de 1947. Conferència organitzada per la Universitat de Chicago sobre "teoría del currículum". Les intervencions van ser recopilades i editades dos anys més tard per Virgel E. Herrick i per Ralph W. Tyler. Publicada com Toward Improved Curriculum Theory, la recopilació es dirigeix a la "(...) construcción de la teoría" i els coordinadors al pròleg afirmen "(...) que el desarrollo del currículum sin una teoría del currículum tiene fatales resultados y una teoría del currículum sin un desarrollo niega el fin último de la teoría".

Aquesta publicació "(...) contribuyó en conjunto a la identificación y legitimación de algo llamado teoría del currículum".

L'estudi de la teoria curricular ha portat Jordi Díaz Lucea (1994:13) a la següent afirmació: "(...) la teoría curricular forma su marco conceptual metodológico a partir de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos". Assenyala que és allí on "(...) surgen como exponentes de este discurso: Tyler (1950), Saylor (1954), Mager (1961), Taba (1962) y Popham and Baker (1970)".

Per a Europa, en àmbits centrals Ibáñez-Martín (1987:13) ens fa saber que "(...) es la obra de Robinson Bidungsform en la revisión del Currículum, (1967)" qui el reposa i dóna un fort impuls als seus estudis.

Malgrat totes les afirmacions referides a l'aparició del terme currículum que assenyalen la cultura anglo-saxona com a inventora i introductora del mot, convé saber que al mateix Dewey en 1902, a Chicago, li van publicar l'obra anomenada The Child and the currículum.

De fet, amb independència de qui siguin els pares del terme currículum i de la teoria que el va fonamentar; la pertinència de la teoria curricular és com un corrent d'estudi i/o investigació que es justifica amb la crítica, revisió i verificació dels plantejaments de l'escola com a entitat responsable de l'E-A. En aquest sentit el currículum no serà un simple concepte, sinó una construcció cultural. Així ho considera el descodificador del saber curricular Gimeno (1988:16): "El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. (...) no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas".

Tal com ho expressa Gimeno Sacristán, la teoria curricular s'elabora sobre la pràctica i al mateix temps condiona la pràctica; i no es limita exclusivament a reforçar l'acció docent-discent. Tal com queda reflectit en el seu llibre *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, alerta sobre la no precipitació de la teoria curricular a altres camps del saber i del saber fer:

"La práctica, sin embargo, a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los cuales se encuentran muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización del currículum. De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógica que se presenta como capaz de referir la práctica curricular, o simplemente de racionalizarla".

Respectant el terme currículum com a concepte polisèmic, la LOGSE el defineix com: "(...) El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, grados y modalidades del sistema educativo".

El professorat estava molt acostumat que l'administració educativa li donés les coses fetes, pautades. La Llei de 14/1970 encara es va plantejar amb aquests termes. Ara, amb la LOGSE, al mestre i professor se li demana molt més. L'Administració, sigui central o autonòmica, apunta les metes a aconseguir, els coneixements que poden facilitar la consecució dels objectius, les habilitats a aconseguir i les actituds i valors que any darrere any han d'encaminar-se a la consecució d'una educació que prepari per a la vida.

Del professor s'espera que no sigui un simple executor d'allò planificat per l'Administració. D'ell s'espera que retoqui, modifiqui, amplii i/o redueixi els dissenys curriculars perquè expressament són oberts i flexibles, perquè puguin ser contextualitzats segons necessitats i conveniències.

Quan ens endinsem a l'estudi del currículum des del punt de vista del sistema educatiu espanyol, s'ha de distingir entre:

— Marc curricular (es recullen les finalitats del sistema educatiu).

— Disseny curricular base (com a planificació de la intervenció educativa).

— Desenvolupament curricular (com a procés o com a producte).

El disseny contempla les intencions educatives, i el desenvolupament curricular correspon al disseny curricular base, que fan els centres.

En el currículum es concreten i hi agafen forma una sèrie de principis de diversa índole —ideològics, pedagògics, psicopedagògics— que, presos en el seu conjunt, mostren l'orientació general del sistema educatiu.

Elaborar un disseny curricular suposa, entre altres coses, traduir aquests principis en normes d'acció, en prescripcions educatives, amb la finalitat d'elaborar un instrument útil i eficaç per a la pràctica pedagògica.

El currículum és una baula que se situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció, entre el que es prescriu i el que realment succeeix a les aules. Així, doncs, és lògic que l'elaboració del currículum ocupi un lloc central en els projectes de reforma educativa i que se'l tingui, quasi sempre, com a punt de referència per guiar altres actuacions (per exemple: formació inicial i permanent del professorat, organització dels centres, confecció de material didàctic, etc.) i per assegurar, en últim terme, la seva coherència.

El currículum és un terme amb molts matisos segons la concepció que li volen donar els diferents autors. El camí que porta a la formulació d'una proposta curricular és, més aviat, el fruit d'una sèrie de decisions successives que no pas el resultat de l'aplicació d'uns principis fermament establerts i unànimement acceptats.

El camí més directe per precisar què és el currículum consisteix a veure les funcions que ha de complir. Les activitats educatives escolars responen a la idea que hi ha certs aspectes del creixement personal, considerats importants en el marc de la cultura de grup, que no tindran lloc de forma satisfactòria, o que no es produiran en absolut si no se subministra un ajut específic, si no es posen en funcionament activitats d'ensenyament especialment pensades amb aquest fi. Són, doncs, activitats que responen a una finalitat i que s'executen d'acord amb un pla d'acció determinat; és a dir, són activitats que estan al servei d'un projecte educatiu. La primera funció del currículum, la seva raó de ser, és explicitar el projecte, les intencions i el pla d'acció que presideix les activitats educatives escolars.

En tant que projecte, el currículum és una guia per als encarregats de desenvolupar-lo, un instrument útil per orientar la pràctica pedagògica, un ajut per al professor. Ha de permetre que tots els alumnes aconseguixin uns mateixos objectius educatius essencials.

Quan l'escola tracta d'analitzar, transmetre e interpretar la cultura podem parlar de cultura escolar, o més concretament de currículum. D'entrada podem dir que currículum és la cultura social convertida en cultura escolar per mitjà de les institucions. Hi ha diferents



concepcions de currículum. Per a Gimeno (1988) té com a objectiu socialitzar els estudiants, en la seva definició treu del llibre de Blázquez (1994:37) així ho expressa: “El currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales de socialización que se le asignan a la educación escolarizada...”.

Per a Tanner (1980) suposa les activitats i els processos que els alumnes i professors posen en joc per fer possible una reconstrucció personal de la cultura. La seva definició està treu del llibre de Blázquez (1994:37): “La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia”.

El concepte més conegut de currículum és el que dona el DCB Secundària, MECD, 1992, tret del mateix llibre de Blázquez (1994:37): “El currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de proponer y propone un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos”. Aquesta definició sistematitza els processos d’ensenyança-aprenentatge; implica oferir cultura escolar a partir de la seva organització en àrees, els seus objectius, relació i organització de continguts, activitats i metodologia, processos, recursos i avaluació.

## MARC CURRICULAR

El marc curricular és l'espai de referència per definir les finalitats del sistema educatiu recollides a la Constitució i l'Estatut i les lleis bàsiques que els desenvolupen. El marc curricular proposat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pren quatre fonts bàsiques: socioantropològica, psicològica, epistemològica i pedagògica, que permeten establir els objectius generals de l’ensenyament.

Aquestes fonts del currículum determinen els continguts de l’ensenyament-aprenentatge necessaris per a assolir els objectius de finals d’etapa. L’explicació de cada una d’elles està extret del llibre: Disseny Curricular de l’Ensenyament Secundari Obligatori (1989).

a) La font socioantropològica: “De l’anàlisi de la societat en la qual es troba inserida l’escola... procedeix gran part de les informacions que calen per seleccionar allò que és especialment rellevant per a la formació dels nous ciutadans, als quals se’ls demanarà que s’hi integrin creativament i activament, de tal manera que continuïn la tradició i permetin la innovació”.

b) La font psicològica: “Les informacions de què disposem sobre com s’aprèn i com es desenvolupen les capacitats dels individus per ajudar l’alumne a fer aprenentatges significatius i funcionals, per tal que els coneixements adquirits puguin ser utilitzats quan les circumstàncies de l’alumne ho requereixin”.

c) La font epistemològica: “Dins de cada àrea és essencial saber destriar els aprenentatges essencials dels secundaris... seleccionant els que contribueixen a la formació general i, alhora, els que han de fer possible continuar aprenent”.

d) La font pedagògica: “És aquella que partint d’una pràctica docent aporta nous punts de vista i ofereix alternatives tot integrant experiències que han tingut èxit”.

El resultat de l’anàlisi d’aquestes 4 fonts del currículum fa que es considera contingut de les diverses àrees curriculars allò que es pot ensenyar i aprendre; és a dir: fets, procediments i actituds.

Correspon a una acció conjunta del govern d’un país i els seus assessors pedagògics decidir sobre l’ordenació del sistema educatiu: destriar l’ensenyament obligatori del que no ho és, distribuir l’ensenyament en diverses etapes i decidir les capacitats que han d’adquirir els alumnes en cadascuna d’elles.

## DISSENY CURRICULAR

El disseny curricular és el projecte que presideix i guia les activitats educatives escolars, alhora que explicita les intencions que hi ha al seu origen i proporciona un pla per dur-les a terme. És un instrument per a la pràctica pedagògica que ofereix guies d’acció als mestres, responsables directes de l’educació escolar. Per això inclou informacions sobre què, quan i com ensenyar i avaluar.

Les administracions educatives a través del disseny curricular fixen els objectius generals de les diverses etapes de l’ensenyament, les àrees curriculars per a cadascuna, estableixen els nivells progressius de concreció i en determinen les prescripcions.

El disseny curricular adopta una estructura fonamentalment oberta, i deixa un ampli marge d’actuació als centres i als mestres. Tanmateix no és una proposta de programació, sinó un instrument que facilita la programació i en serveix de base. Proporciona informació sobre què, com i quan ensenyar, i què, com i quan avaluar.

Components:

- Suposa el primer nivell de concreció del currículum.
- De cada etapa educativa estableix els objectius-intencions que s’han d’aconseguir.
- Orienta sobre com s’han d’elaborar els següents nivells de desenvolupament del currículum.
- Obert i flexible, orientador i prescriptiu, deixa un ampli camp a la interpretació i decisió dels centres educatius i dels professors.



### 2.2.2. Les teories curriculars

Stenhouse (1984:29) afirma que: “(...) Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser (...) trasladado a la práctica”.

Segurament en l'ànim dels responsables de fixar les línies mestres de la LOGSE ha estat present l'esperit de Stenhouse. Com a marc obligatori i prescriptiu, es converteix en el punt de referència tant per al disseny curricular base com per al desenvolupament curricular. Si el primer serveix com a punt de partida, amb el segon, els centres i els professors participen en la seva configuració i desenvolupament.

A la pràctica, quan el centre perfila el seu PEC i el seu PCC; quan al voltant d'una taula s'organitza la vida interna d'un centre escolar en els claustres; en els seminaris o els professors a títol individual, programen unitats, sessions... estan fent currículum; estan desenvolupant el currículum.

Mentre el disseny curricular implica idea i pensament; el desenvolupament curricular suposa acció, realització, posada en pràctica.

Disseny i desenvolupament troben la seva culminació en la intervenció pedagògica. Aquesta, com a procés complexa, en cada moment històric, tracta de respondre a conveniències socioculturals i sociopolítiques. Encara així, els currículum que alimenten la intervenció pedagògica s'inspiren en teories curriculars diferents.

Gimeno Sacristán (1985) al referir-se al desenvolupament del currículum diu que: “(...) como ámbito del conocimiento está produciendo nuevas perspectivas y continuas reconceptualizaciones (...)”.

Per a situar-se amb coneixements suficients, és necessari tenir una mirada retrospectiva i una altra de projectiva a les teories que conflueixen en la configuració curricular. Avui en dia el currículum és molt més que els coneixements que sustenten una àrea de coneixement; també cal incloure-hi la suma de sabers i d'experiències que adquireixen els educadors en la seva docència.

Bona part de la idea, concepte i procedimentalitat en l'acceptació del currículum com a constructe que guia la intervenció en l'E-A en el món occidental ha arribat de la mà de pedagogs moderns. Un dels descodificadors dels saber curricular per al nostre context ha estat el ja citat Gimeno Sacristán (1985: 191-194), que estableix les següents teories curriculars:

1. El currículum com a estructura organitzada de coneixement.
2. El currículum com a sistema tecnològic de producció.
3. El currículum com a pla d'instrucció.

4. El currículum com a conjunt d'experiències d'aprenentatge.

5. El currículum com a solució de problemes.

### 1. *El currículum com a estructura organitzada de coneixement*

— És una perspectiva que “pone énfasis en la función transmisora de la enseñanza escolar”.

— El currículum, el forma “(...) un cuerpo organizado de conocimientos”.

— A l'escola se la responsabilitza de la transmissió sistemàtica dels coneixements.

— Dintre d'aquesta perspectiva es matisen tres corrents teòrics:

a) L'essencialisme i perennialisme:

- Defineix la “dimensión estática y permanente del conocimiento”.

- Vertebrada el currículum amb coneixements “(...) que consideran verdaderos, válidos, esenciales (...) que sirven (...) para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia”.

- Els seus pilars de suport: “la creencia en el valor intrínseco y perenne del conocimiento” a través de “un programa estable de contenidos”.

b) La reforma del currículum i l'estructura de les disciplines:

- Defensa la “(...) concepción disciplinar del conocimiento científico”.

- Defensa que l'escola comuniqui i transmeti el coneixement científic a través de diferents disciplines.

- Vertebrada el currículum en “(...) la estructura sustantiva y sintética de las disciplinas”.

- Reclama en la transmissió del coneixement una metodologia semblant a la que fa falta en el desenvolupament i creixement del coneixement científic.

c) El desenvolupament de les formes de pensament:

- Conceptualitza el currículum com “(...) proyecto complejo orientado a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y experiencia del hombre”.

- Realitza el pensament reflexiu “sobre contenidos i tareas necesarios para acercarse a ellos”. “(...) integración equilibrada (...) de contenidos, procesos, de conceptos y métodos”.

- Aquesta tendència anirà més enllà de la simple transmissió d'informació. Suposa la defensa d'un projecte complex que estimuli el pensament i la reflexió.

### 2. *El currículum com a sistema tecnològic de producció*

— Perspectiva que cau de ple en la concepció tecnològica de l'educació.

— Concep el currículum “(...) como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje”.

— La intervenció de l'escola “se centrará en la conservación de específicos de comportamientos”.

— Des de la perspectiva tecnològica s'espera:

- Programacions amb objectius operatius encaminats a aconseguir els objectius més generals.

- Eficàcia en els resultats.

- Programació per realitzar activitats professionals i socials.

— Definició multipossibilista:

- Currículum com a “Diseño estructurado de los resultados pretendidos (definidos en comportamientos específicos) (Jonson, 1967; Gagne, 1966).

- Currículum com a“(…) haciendo alusiones (sólo) a intenciones y no a medios o estrategias”.

### 3. *El currículum com a pla d'instrucció*

— Assumeix la responsabilitat de “planificar el aprendizaje”.

— Programarà de manera racional els “objetivos, los contenidos, las actividades, las estrategias de evaluación; y la intervención didáctica en todas sus dimensiones”.

— Agafa dos moments:

- El de planificació (alguna cosa “teòrica”, abstracta i general).

- El de concreció per a la pràctica (considerant la teoria de la instrucció, suposa un esforç que fa possible l'aplicació).

— Estableix guies, la instrucció concreta en cada cas, formes d'intervenció.

— El currículum es concep “(…) en esencia (como) un plan para aprendizaje”. (Taba, 1974).

### 4. *El currículum com a conjunt d'experiències d'aprenentatge*

— Defineixen el currículum “(…) como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela”. (Caswell i Campbell, 1935) o afirmant que “(…) es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores”. (Oliver et altr, 1965).

— El currículum és també “(…) el conjunto de experiencias planificadas que se ofrecen a los alumnos bajo la tutela de la escuela”. (Wheeler, 1976).

— La perspectiva dóna cabuda a concepcions àmplies, “dinàmiques i menys estructurals”.

- El currículum així concebut “(…) abarca todo lo que el niño aprende en la escuela (...)” i “los profesores enseñan más de lo que se proponen”, mentre que els “alumnos aprenden más de lo que enseñan los profesores” (Einser, 1979).

- El currículum queda configurat com la suma de variables importants que al final matisen els tres tipus de currículum anomenats per l'últim autor citat:

— El currículum explícit.

- El currículum ocult.
- El currículum absent.
- Caminar per aquesta tendència conceptual suposa considerar el currículum per “(...) el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y comprensión, desarrolla capacidades y modifica actitudes, apreciaciones y valores bajo el auspicio de la escuela”. (Doll, 1978).

### 5. *El currículum com a solució de problemes*

- Centra el seu interès en l'anàlisi de la pràctica i en la solució de problemes. (Schwab, 1969, 1970, 1971).
- Emfasitza el “carácter artístico de la enseñanza” i la necessitat d'integrar continguts i mètodes, processos i productes, coneixements i estratègies metodològiques en un estudi unitari i flexible.
- Desitja currículums que configuren “(...) un proyecto global, integrado y flexible”, contemplant els principis essencials de la proposta educativa, els principis que assegurin l'aplicació i les vies per a la crítica, variació i/o substitució.
- Aquest corrent exigeix “bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto (...)”.

Haurà de proporcionar:

- En la planificació:

- Principis per seleccionar continguts.
- Principis per al desenvolupament dels mètodes.
- Principis per a la planificació dels recursos.
- Principis per diagnosticar les característiques dels estudiants.

- En l'avaluació:

- Principis per avaluar el progrés dels estudiants.
- Principis per avaluar el progrés dels professors.
- Orientacions per acomodar el projecte a les peculiaritats del context.
- Informació sobre la variabilitat d'efectes en diferents medis i sobre les causes de tal variabilitat.

- En la justificació:

- Formulació sobre les intencions i aspiracions del currículum, accessibles a la crítica pública (Stenhouse, 1975: 4-5).

Aquesta esquematització feta de les diferents teories curriculars ens permet tenir una visió de conjunt des de l'origen i la seva evolució; Gimeno Sacristán ens ha servit de guia per a aquesta anàlisi.

Per motiu de les constants revisions, les teories curriculars, retocades, modificades i contextualitzades per als nous temps, es presenten avui en dia amb visions diferents. Així, en les darreres èpoques del s. XX les teories curriculars han donat lloc a una teoria que els pedagogs anomenen crítica, i que d'alguna manera contempla aspectes de les tres perspectives diferents però proporcionadores de solucions compatibles:

— Perspectiva tradicionalista (amb el suport del coneixement teòric, tècniques i habilitats per transmetre sabers).

— Perspectiva empirista-conceptual (amb el suport de la pràctica, la reflexió i la investigació per a l'acció).

— Perspectiva reconceptualista (cercant mecanismes per al canvi que permet formar persones reflexives, emancipades i creatives).

El conjunt de les teories curriculars estudiades, posades en pràctica, verificades i reorientades, fan possible la presència real del professorat en la vertebració dels diferents dissenys curriculars moderns.

### 2.2.3. El currículum en el sistema educatiu

#### *Principis d'intervenció educativa*

La reforma de l'ensenyança prescriu una educació comprensiva que permet utilitzar models que atenen la diversitat de l'alumnat. Per això es basa en una sèrie de principis psicopedagògics al voltant de la concepció constructivista dels aprenentatges suficientment contrastats empíricament, permetent comprendre la complexitat dels processos d'ensenyança-aprenentatge i que s'articulen al voltant de l'activitat intel·lectual implicada en la construcció de coneixements. Aquests principis són determinants a l'hora d'establir pautes i criteris per a l'anàlisi de la pràctica i la intervenció pedagògica. Aspectes que caracteritzen aquesta reforma:

#### a) Fonts del currículum

Per planificar i portar a la pràctica el currículum és necessari partir dels marcs que ofereixen informació per prendre decisions sobre cada un dels àmbits de la intervenció educativa, i en els quals podem identificar la font socioantropològica, l'epistemològica, la didàctica i la psicològica:

— Les expectatives i les demandes dels individus i la societat.

— Les característiques personals dels alumnes que condicionen el procés d'aprenentatge.

— Els coneixements i les tècniques que la ciència i les pràctiques pedagògiques han sistematitzat.

— Les exigències epistemològiques de les diferents disciplines científiques, especialment les relatives a l'estructura dels continguts i a la metodologia pròpia de cada una d'elles.

#### b) Currículum obert

La reforma estableix que cada regió pot acomodar el currículum a la seva realitat cultural i socioeconòmica perquè després els centres docents disposin d'un marc curricular flexible per autoadaptar-se que exigeix que sigui obert, flexible, orientador i prescriptiu al mateix temps.

Això suposa que l'ensenyança se centri més en el desenvolupament de les competències que en la transmissió de coneixements, amb la intenció que l'alumne aprengui a aprendre.

#### c) Aprenentatge significatiu

Pretén que els aprenentatges que es realitzen a l'escola siguin significatius, és a dir, que l'alumne pugui establir vincles i relacions amb els seus coneixements previs.

“La nostra estructura de coneixement està configurada per una xarxa d'esquemes de coneixement. Aquests esquemes es defineixen com les representacions que una persona posseeix, en un moment donat de la seva existència, sobre algun objecte de coneixement. Al llarg de la vida, aquests esquemes es revisen, es modifiquen, es fan més complexos i adaptats a la realitat, més rics en relacions. La naturalesa dels esquemes de coneixement d'un alumne depèn del seu nivell de desenvolupament i dels coneixements previs que ha pogut anar construint; la situació d'aprenentatge pot ser conceptualitzada com un procés de contrast, de revisió i de construcció d'esquemes de coneixement sobre els continguts escolars” (Zabala, 1995:33).

“Perquè aquest procés es dugui a terme correctament no només es necessari que els alumnes trobin continguts per aprendre; fa falta també que davant els continguts puguin actualitzar els seus esquemes de coneixement, contrastar-los amb els que tenen nous, identificar similituds i discrepàncies i integrar-les en els seus esquemes, comprovar que tot allò té certa coherència... Quan tot això succeeix, o en la mesura que succeeix, podem dir que s'està produint un aprenentatge significatiu dels continguts presentats. Dit d'altra manera, s'estan establint relacions no arbitràries entre el que ja formava part de l'estructura cognoscitiva de l'alumne i el que se li ha ensenyat”. (Zabala, 1995:33-34).

Així doncs, l'ensenyança ha de col·laborar a establir tants vincles no arbitraris entre els nous continguts i els continguts previs com permeti la situació.

#### d) Zones de desenvolupament pròxim

En la reforma, la intervenció pedagògica és concebuda com una ajuda ajustada al procés de construcció de l'alumne, una intervenció que va creant zones de desenvolupament pròxim (Vigotsky, 1979) i ajuda els alumnes a recórrer-les. Per tant, “la situación de enseñanza-aprendizaje puede ser también vista como un proceso dirigido a superar retos abordables y que hacen avanzar el punto de salida” (Zabala, 1995:34). Aquest punt no ve definit pel que sap l'alumne, sinó per la seva disposició per a l'aprenentatge, l'autoconcepte, la forma de percebre l'escola, el professor, els companys, etc.

#### e) Rellevància dels aprenentatges

Un aprenentatge és rellevant per als alumnes des del moment que aquest es troba relacionat amb les seves perspectives i necessitats immediates i/o posteriors, és a dir, en tant que aquests coneixements apresos puguin ser utilitzats i desenvolupats en el futur.

#### f) Aprenentatges mediatitzats

Les activitats ofereixen moltes oportunitats comunicatives i de relació entre el professorat, els alumnes i els continguts. D'aquesta manera, les activitats i les seqüències que formen tindran uns o altres efectes educatius en funció de les característiques específiques de les relacions que possibiliten i que s'estableixen.

#### g) Atenció a la diversitat

L'educació obligatòria té com a objectiu últim facilitar a tots els alumnes la cultura que ha de tenir el ciutadà. Encara que sense perjudici de l'existència d'aquest mínim essencial, el currículum haurà de comptar amb respostes instructives que respectin les peculiaritats de cada individu en matèria de capacitats, motivació i interessos, fet que exigeix que hi hagi un equilibri entre comprensivitat, significació i diversitat.

Per atendre la diversitat podem plantejar adaptacions curriculars, tant acomodant els objectius, continguts, mètodes, organització, recursos, etc., com augmentant el temps que els alumnes necessiten per completar aquests objectius mínims, els quals, a la vegada, es troben prioritzats per la seva importància. També poden respondre amb una diversificació curricular per una atenció singular als alumnes amb necessitats educatives especials com amb la incorporació de mitjans específics. Així doncs, per atendre la diversitat es pot intervenir:

— Les adaptacions curriculars:

- Acomodant els objectius, continguts, mètodes, organització, recursos, etc.
- Ampliant el temps que els alumnes necessiten per completar els objectius mínims.
- Donant prioritat a certs objectius i continguts.

— La diversificació del currículum:

- Fent oferta de matèries optatives (per exemple, amb crèdits variables).
- Atenent diversificació curricular.

— L'atenció singular als alumnes amb necessitats educatives especials, amb:

- Adaptacions curriculars importants.
- Incorporació de mitjans específics:
  - Personals (professors de suport, logopedes, fisioterapeutes, etc.)
  - Ambientals (material didàctic i mobiliari especials...)
  - D'accés físic a l'escola.



## *La programació curricular*

La programació curricular s'articula en la consecució dels tres nivells de concreció:

— Primer nivell de concreció: Amb el disseny curricular base, l'elaboració de la qual correspon a l'administració educativa central i a les comunitats autònomes, i que recull, junt amb els objectius generals, les prescripcions que en matèria de continguts, mètodes, sistemes d'avaluació, etc. han de tenir en compte per elaborar el :

— Segon nivell de concreció: A l'acomodar el disseny curricular base a les característiques de l'entorn d'on es troba l'escola i confeccionar l'ideari o projecte educatiu que caracteritza el centre, es constitueix el projecte curricular, del qual sorgirà:

— Tercer nivell de concreció: Les programacions o pautes a través de les quals cada professor regula la seva activitat docent, dintre del marc que fixa el projecte curricular del centre de què forma part.

## PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ DEL DISSENY CURRICULAR

El primer nivell de concreció és formulat per l'administració educativa a través del qual fixa els aprenentatges mínims per a tota la població escolar i dona pautes per a l'elaboració dels successius nivells de concreció del disseny curricular.

En el primer nivell de concreció s'estableixen els objectius generals de cadascuna de les àrees, així com la formulació dels objectius terminals, els continguts i les orientacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge i per a l'avaluació.

El primer nivell té un caràcter prescriptiu; és a dir, d'obligat compliment per als centres escolars. S'estableixen aquí els blocs de contingut en els quals es presenta al professor la informació relativa al que ha de treballar durant tota l'etapa educativa. Ofereixen tots aquells continguts que es consideren més adequats per a desenvolupar les capacitats indicades en els objectius generals d'àrea.

Els **objectius generals d'una etapa** especifiquen les capacitats que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar l'etapa corresponent. S'hi contempen les capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social. Determinen les àrees curriculars d'aquesta etapa.

Els **objectius generals d'àrea** indiquen les capacitats que l'alumne ha d'haver adquirit per mitjà d'aquesta àrea en finalitzar l'etapa corresponent.

Els **continguts** són el conjunt de formes culturals i de sabers, seleccionats per formar part d'una àrea, en funció dels seus objectius generals. Tipus:



## 1. Procediments

S'entén per procediment el conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, orientades cap a la consecució d'un fi. Comprèn les habilitats (capacitats bàsiques), les estratègies (conjunt d'accions més o menys complexes i ordenades per facilitar la resolució de problemes diversos) i les tècniques (activitats sistematitzades relacionades amb un aprenentatge concret).

Són continguts procedimentals: saltar, córrer, jugar, relaxar-se, driblar, llençar, defensar, etc. Continguts que tenen com a comú denominador el fet de ser accions o conjunt d'accions i que són suficientment diferents perquè l'aprenentatge de cadascun d'ells tingui característiques específiques.

L'aprenentatge d'un procediment implicarà la realització de les accions que el conformen, l'exercitació, la reflexió sobre la mateixa activitat i l'aplicació en contextos diferents.

## 2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals

S'entén per fets el coneixement d'actes, successos, situacions, dates, dades i fenòmens concrets i singulars (l'edat d'una persona, el nombre de jugadors d'un esport, un lloc). Segons López i Antonio (2002:19), els fets en EF “se clasifiquen en cotidianos, físicomotrices i històricsociales”.

Els conceptes són un terme abstracte, fan referència al conjunt de fets, objectes o símbols que tenen característiques comunes. En són exemple: mamífer, potència, tombarella. Segons López i Antonio (2002:20), els conceptes en “Educación Física se estructuran en tres grups fundamentales: conceptos elementales físicodeportivos (nivel verbal, gráfico y gestual), conceptos teóricos (físicodeportivos y de las ciencias afines) y conceptos de cultura física”.

Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes o fets. Exemples: la tàctica, el bloqueig, el contraatac, el desmarcament, etc. Segons López i Antonio (2002:22), els sistemes conceptuals en “Educación Física constituyen una integración estructural y lógica de los hechos y conceptos alrededor de una determinada temática”.

## 3. Actituds, valors i normes

Una actitud és una tendència a comportar-se d'una manera persistent i consistent davant de determinats estímuls i situacions. És la forma en què cada persona concreta la seva conducta d'acord amb uns valors establerts: cooperar amb el grup, ajudar els companys, respectar el medi, participar en les tasques, etc.

Un valor és un principi normatiu que presideix i regula el comportament de les persones en qualsevol moment i situació: la solidaritat, el respecte pels altres, la responsabilitat, la llibertat, etc.

Una norma és una regla de conducta que han de respectar tots els membres d'un grup social en determinades situacions. Les normes constitueixen la forma pactada de concretar uns valors compartits per un col·lectiu i indiquen el que es pot fer i el que no en aquell grup. Ex: les regles que regeixen els esports d'equip...

Cal tenir present que un procediment après pot ser utilitzat per a l'aprenentatge significatiu de diversos conceptes; que cada concepte pot ser assimilat a través de diversos procediments apresos significativament i que els continguts actitudinals interioritzats contribueixen de manera positiva a l'aprenentatge de continguts conceptuals i procedimentals. També aquests darrers actuen en la consecució d'actituds conscientment assumides.

Els **objectius terminals d'àrea** precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que ha de realitzar l'alumne a propòsit dels continguts (fets..., procediments, actituds...) d'àrea.

Les **orientacions didàctiques** proporcionen criteris per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, en funció de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de la intervenció pedagògica.

Les orientacions didàctiques assenyalen les diverses possibilitats metodològiques i d'acció didàctica que es dedueixen de la psicopedagogia a partir de la qual s'ha inspirat el Departament d'Ensenyament.

Les orientacions per a l'avaluació assenyalen les tres funcions bàsiques d'aquesta activitat docent: identificar l'estat dels alumnes en començar una activitat didàctica (avaluació inicial), modificar l'estratègia docent a mesura que el professor rep informació de l'assimilació que s'ha proposat obtenir dels alumnes (avaluació formativa) i finalment, comprovar l'assoliment dels objectius de la unitat de programació (avaluació sumativa). Cal tenir present que tota activitat d'avaluació s'ha de referir sempre als objectius.

## SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ DEL DISSENY CURRICULAR

### **Projecte educatiu i projecte curricular de centre**

De res serviria fer unes bones programacions si aquestes no estiguessin incloses en el PCC i per tant, en el PEC.

#### a) Projecte educatiu

És una proposta integral que permet dirigir coherentment el procés d'intervenció educativa en una institució escolar.

Els aspectes de què ha de constar són:

— Personalització d'un concepte global d'educació.

- Estil propi característic de la línia docent adoptada.
- Els grans objectius pedagògics bàsics i prioritaris.
- Les diferents formes específiques d'organització i gestió adoptades.
- Les regles de funcionament, els sistemes de participació

És el mitjà dels professors que els permet incidir en la responsabilitat i actuació didàctica dintre d'un conjunt més ampli, el qual possibilita que la tasca personal en una aula o grup-classe s'articuli coherentment.

Els aspectes de què ha de constar són:

- Seleccionar i definir els objectius generals de cicle o àrea.
- Seleccionar el conjunt de continguts que seran desenvolupats per cicle i àrea.
- Seqüenciar els blocs temàtics.
- Definir els supòsits metodològics i les prioritats didàctiques.
- Definir els criteris d'organització espacio-temporal.
- Establir els criteris d'avaluació.
- Determinar els materials didàctics que s'han d'utilitzar.
- Especificar totes les decisions relatives a l'espai d'opcionalitat o optativitat.

Es caracteritza per les següents accions: la seqüenciació dels continguts per cicles i la seva ordenació modular, així com determinar per a cada cicle uns objectius referencials. Correspon al conjunt de professors la seva elaboració i formarà part del projecte curricular de centre. Els continguts de cada una de les àrees poden ser desenvolupats i seqüenciats pels professors en funció de les característiques de cada centre.

La intencionalitat del segon nivell de concreció en el disseny curricular d'àrea és la de precisar amb més detall què ensenyar, però no com ni quan ensenyar, aspectes que formen part del tercer nivell de concreció.

#### b) Projecte curricular

El segon nivell de concreció de cada àrea orienta sobre què ensenyar i s'elabora seleccionant i seqüenciant els components del primer nivell de concreció.

Cal seqüenciar els mateixos tipus de contingut del primer nivell: procedimentals, conceptuals i actitudinals. En principi cal seqüenciar tots els continguts, sense afegir-ne ni treure'n cap. Es tracta de distribuir entre els mòduls els continguts seleccionats que apareixen en el primer nivell de concreció. A la comunitat de Catalunya a l'ESO tenim 4 mòduls.

### **Criteris:**

- la seva relació amb els objectius generals i terminals;
- la seva relació amb el desenvolupament evolutiu del nen;
- adequació als coneixements inicials o previs dels alumnes;
- coherència amb la lògica interna de l'àrea d'EF;
- equilibri entre els diferents tipus de contingut (actituds, conceptes i procediments);
- aspectes socioculturals;
- adequació a les característiques dels alumnes i del centre i a les seves necessitats específiques;
- limitacions de les condicions materials i horaris d'ensenyança;
- capacitació professional del professors del centre;
- expectatives que els professors generen en relació amb els seus alumnes.

### **Seqüenciació:**

- de la diversitat a la concreció;
- del simple al complex;
- de l'espontani a allò culturalment elaborat;
- del global a l'analític;
- de la polivalència a l'especificitat.

No s'ha de confondre organització amb seqüenciació. L'organització és la manera com es disposa, s'ordena un o diversos continguts. Seqüenciar és buscar una distribució en la seva presentació; successió ordenada dels continguts que guarden entre si certa relació.

### **Ordenació modular o temporal dels continguts**

Consisteix en la distribució dels continguts del 1r nivell en unitats ordenades temporalment al llarg dels dos cicles. No són per si soles unitats de programació, ja que no tenen forma pedagògica; són només una enumeració dels continguts als quals posteriorment es donarà una forma didàctica quan s'elaborin els crèdits (3r nivell de concreció).

La reforma de l'ensenyança, a través dels currículums oberts, deixa la responsabilitat de construir i seqüenciar les activitats d'ensenyança-aprenentatge a partir dels àmbits bàsics. A la vegada, suggereix dues formes perquè l'EF entri en relació amb les altres àrees. La primera és la globalització, partir de nuclis temàtics o de problemàtiques pròximes a la realitat dels alumnes i abordar, en aquest marc unificador, els aprenentatges que corresponen

a les diferents àrees curriculars. La segona és la vinculació amb altres àrees: interdisciplinarietat o els temes transversals. Es tracta, en aquest cas, de definir projectes, la realització de la quals impliqui l'aprenentatge de les diverses àrees curriculars.

El principi de globalitat s'ha aplicat dintre de l'àrea d'EF. Davant les dificultats que suposa inserir l'activitat motriu en centre d'interès amb marcat caràcter cognitiu, s'ha posat en pràctica globalitzar en el si de la matèria, o si es prefereix, globalitzar amb caràcter intradisciplinari. D'aquesta manera es procura organitzar els diferents aspectes que en general intervenen en la motricitat infantil (capacitats perceptivo-motrius, habilitats motrius i qualitats físiques) segons pautes pròximes als denominats centres d'interès, però aplicats a la motricitat infantil.

El problema del professor sorgeix quan ha d'escollir aquestes "situacions" que li han de permetre respondre als objectius purament motors de cada etapa, cicle o nivell, i al mateix temps, constituir nuclis de coneixement o d'interès vivencial.

Com pot deduir-se, aquest nivell de concreció no pot realitzar-se d'una forma aïllada, àrea per àrea, sinó que implica el treball conjunt de l'equip de professors.

### TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ DEL DISSENY CURRICULAR

El tercer nivell equival a les programacions que, per àrea o de forma globalitzada o interdisciplinària, elaborin els equips de mestres. El tercer nivell de concreció suposa la programació en crèdits. El crèdit és una unitat de programació que concreta un aprenentatge que s'imparteix, normalment, al llarg d'un trimestre i que té una durada de 35 hores.

Procurarà adaptar les diferents intencionalitats educatives manifestades en el PEC i el PCC a la pràctica real.

Els aspectes a tenir en compte en la seva elaboració:

- El PEC i el PCC.
- Necessitats educatives dels alumnes.
- Recursos pedagògics del centre.
- Metodologia didàctica.

Els components d'un crèdit són:

1. Títol: establert pel professor i està estretament relacionat amb el contingut del crèdit.
2. Introducció: especifica el tipus de crèdit (comú, variable, interdisciplinari...), en quin moment de l'etapa se situa (cicle, any, trimestre) a quina o quines àrees pertany, l'edat dels nois i noies a qui va dirigit.

3. Continguts: s'especifica els tres tipus de continguts (procediments; fets, conceptes i sistemes conceptuals; actituds, valors i normes) que s'interrelacionaran en les activitats d'ensenyament-aprenentatge del crèdit.

4. Objectius didàctics: indiquen aquells aprenentatges que pretenen que l'alumne assolixi en acabar el crèdit.

5. Activitats d'ensenyament-aprenentatge: es relacionen per ordre cronològic de la realització. Estan encaminades a assolir-ne els objectius i s'interrelacionen també els diferents tipus de continguts.

6. Criteris i activitats d'avaluació: permeten fer el seguiment del procés d'aprenentatge i la comprovació de l'assoliment dels objectius del crèdit.

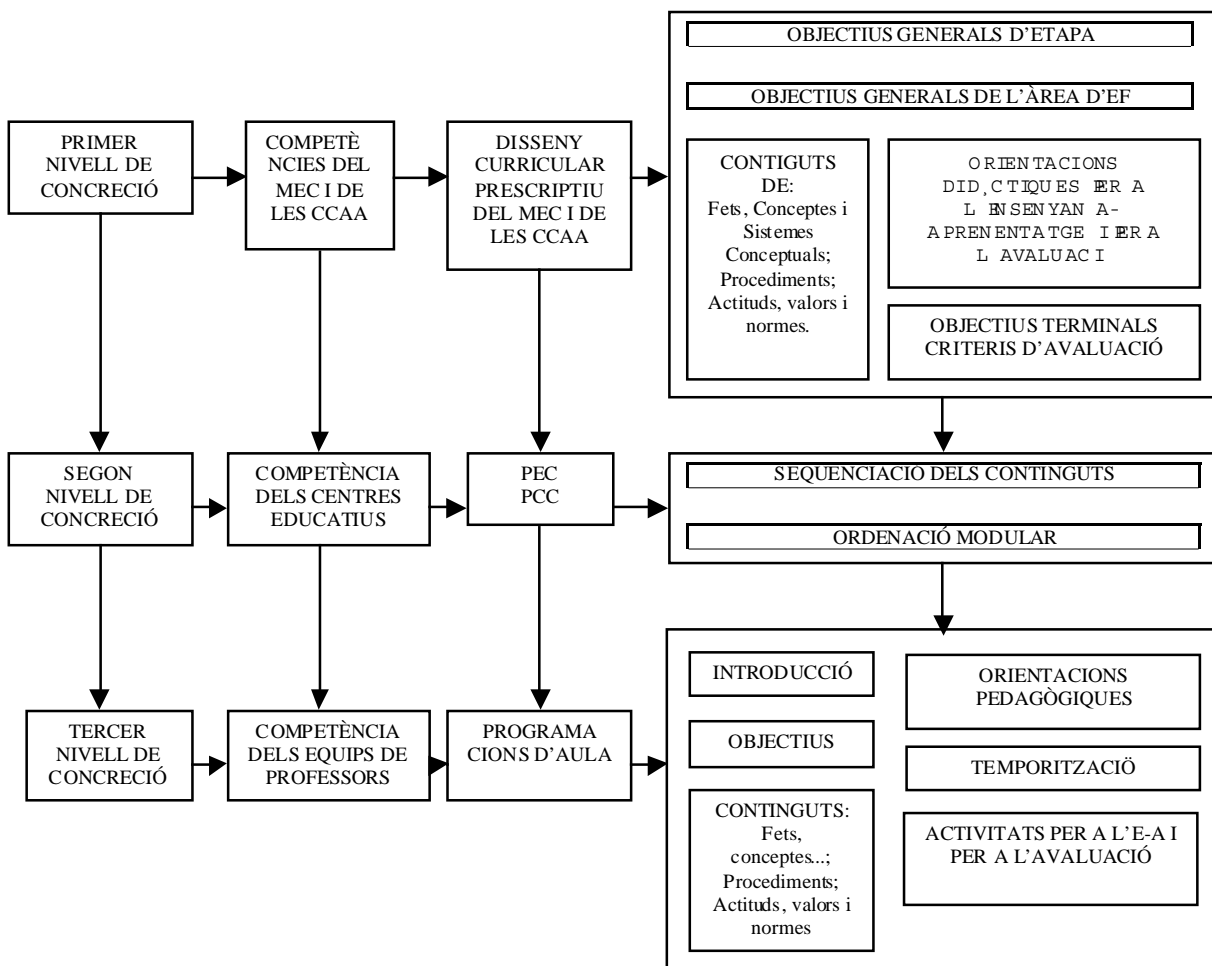
7. Temporització: és la seqüenciació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

8. Orientacions per a la intervenció pedagògica: són pautes que concreten de forma clara i ordenada les explicacions fonamentals de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

9. Bibliografia i recursos didàctics: especifiquen la bibliografia i tot aquell material no bibliogràfic (pel·lícules, cassettes, suport informàtic...), utilitzats per a la confecció del crèdit.

### QUADRE RESUM DELS NIVELLS DE CONCRECIÓ CURRICULAR

Tret dels apunts d'Enric M. Sebastiani, 1995.



Quadre 3: Nivells de concreció curricular. (Enric M. Sebastiani, 1995)

## *Orientacions didàctiques del currículum d'EF*

### a) Orientacions generals

L'àrea d'EF implica un coneixement vivencial dels seus continguts, ja que aquests comprenen totes aquelles experiències centrades en el cos i en el moviment de l'alumne. El professor és responsable d'encaminar aquesta vitalitat motriu, potenciar-la, enriquir-la, i de pretendre que els continguts siguin rellevants i significatius per als alumnes i tinguin una peculiar motivació intrínseca.

Aquest coneixement vivencial es concreta en els continguts procedimentals de l'àrea, que són els més importants.

### b) Enfocament globalitzador

La intervenció del professor ha de consistir a ajudar els alumnes a superar la juxtaposició i el sincretisme de l'etapa de primària, promovent situacions que els permetin analitzar i relacionar, a fi de refer i enriquir els seus esquemes motors. Per tant, convé evitar un plantejament acumulador, de juxtaposició de tasques motrius, coneixements i informacions, anant del global a l'específic i donant un caràcter cíclic i integrat als continguts.

Per exemple, saber fer botar la pilota no només és important per a l'esport del bàsquet, sinó que hi ha altres jocs i esports en què es fa necessària aquesta habilitat.

### c) Significativitat

Es necessita partir de la realitat del grup d'aula i de les característiques de cada un dels alumnes. L'ensenyança de qualsevol contingut, donat el seu caràcter cíclic i progressiu, ha de fer qüestionar als professors d'EF quins coneixements previs posseeix l'alumne, i a partir de tasques motrius jugades o d'un joc, durà a terme la construcció de l'aprenentatge.

Aquesta premissa és igual a les altres àrees curriculars.

### d) Aprenentatge per descobriment

El model d'aprenentatge per descobriment adquireix un major significat a la secundària obligatòria, ja que pretén que els alumnes explorin, descobreixin i creguin en les seves possibilitats de moviment, vagin seleccionant per si mateixos, i, ajudats pels professors, resolguin problemes creats en situacions reals, jugades o simulades, aplicant els moviments més adequats als estímuls preceptius, prèvia valoració de les seves possibilitats i, en definitiva, aprendre a aprendre.



### e) Individualització

Els coneixements previs dels alumnes constitueixen el punt obligat de partida per a una ensenyança i un aprenentatge significatius. No només és necessari constatar-los a principi de l'etapa, sinó també al començament de cada cicle, curs i en cada nou aprenentatge. Però no només s'ha de tenir en compte el que és previ a l'inici del nou aprenentatge, també és necessari constatar i comptar amb els ritmes i condicions personals únics i diversos. I és que l'aprenentatge és individual, i es concep com un procés de construcció del mateix alumne, al qual el professor aporta, amb la seva intervenció educativa, elements de motivació, d'informació i de reflexió significativa, facilitant a cada alumne establir relacions entre els aprenentatges nous i els anteriors que ja posseeix i dels quals parteix.

L'àrea d'EF és l'àrea curricular que més té en compte les diferències individuals dels alumnes. Ja han passat a la història aquelles formacions de caire militar on tothom era tractat en igualtat de condicions malgrat les diferències individuals que hi havia.

#### *La reforma de l'avaluació*

L'avaluació forma part del procés d'ensenyança-aprenentatge i hi està integrada. És un instrument que va comprovant aquest procés, detectant encerts i èxits, així com deficiències i dificultats que van apareixent; en el primer cas, amb el fi de reforçar-los i, en el segon, per buscar les formes d'adaptació o rectificació més adequades, precises i ajustades a cada situació o alumne, i, així, prendre decisions i reconduir la situació.

Pretén anar adequant el procés d'ensenyança al d'aprenentatge de tots i cada un dels alumnes. Per tant, no s'ha de reduir a moments puntuals, quan ja no es pugui intervenir ni corregir, ni molt menys es pugui confondre només amb els resultats finals, expressats en forma de qualificacions.

L'avaluació ha d'afectar tots els elements del procés d'ensenyança-aprenentatge susceptibles de ser avaluats, és a dir, els objectius, els continguts, les propostes d'intervenció didàctica, els materials i recursos didàctics, els mateixos sistemes d'avaluació o el funcionament del procés abordat com a globalitat.

El currículum oficial determina les capacitats que els alumnes hauran de desenvolupar al finalitzar la secundària, com a resultat dels aprenentatges realitzats en l'àrea d'EF. Aquestes capacitats vénen expressades en els objectius generals de l'àrea, i els tres tipus de contingut. El currículum oficial ofereix als professors un criteri d'avaluació que tracten de donar resposta concreta i precisa a aquests interrogants, indicant els aprenentatges que consideren indispensables i que tots i cadascun dels alumnes han d'adquirir per continuar amb seguretat el seu procés d'aprenentatge.



Les formes d'avaluació són les següents:

### 1. Del procés o del producte

Es pot examinar quins són els resultats, els efectes, els productes, el rendiment generat per aquesta acció en els alumnes, especialment determinat en quina mesura s'han aconseguit els objectius didàctics. Aquesta forma d'avaluació s'anomena avaluació del producte o avaluació del rendiment.

Es pot avaluar directament l'acció didàctica en els diversos components, els objectius en si mateixos, els continguts, les formes de treball didàctic, els recursos posats en joc per obtenir resultats, com també les condicions en què s'han obtingut. Aquesta avaluació es denomina avaluació del procés; es pot apreciar el seu caràcter complementari en relació amb l'avaluació del producte.

És freqüent que en la pràctica docent es doni prioritat a l'avaluació dels nivells d'aprenentatge de l'alumne (producte final) sobre els altres aspectes. Es produeix així una utilització sectorial de l'avaluació. Els criteris d'avaluació que es postulen des de la reforma plantegen una preocupació per tots els aspectes o components del model educatiu de què es tracti. D'aquesta manera, avaluació del procés i avaluació del producte adquireixen un caràcter complementari i no oposat.

#### a) Avaluació del producte

Avaluar el producte significa examinar i apreciar en quina mesura els objectius d'ensenyança han estat aconseguits pels alumnes que han seguit aquesta ensenyança. Del concepte d'avaluació del producte es dedueixen dos aspectes a ressaltar: el primer, que els objectius didàctics són al mateix temps els criteris que permeten apreciar el rendiment; i el segon, que per l'elecció i el disseny d'instruments d'avaluació s'ha de disposar d'un interval sistemàtic d'aquests objectius.

D'una manera general, els instruments més apropiats per aquest tipus d'avaluació són les proves d'experimentació (tests, proves objectives, etc.) i les tècniques d'observació (llistes de comprovació, escales de classificació, etc.)

#### b) Avaluació del procés

Suposa un examen intencional i sistemàtic de l'acció didàctica. Aquesta definició implica que totes les fases de l'acció didàctica han de ser objecte d'avaluació: adequació dels objectius, situacions de l'acció didàctica (continguts, activitats, estils d'ensenyança, etc.), execució de la situació educativa (coherència entre la situació prevista i la realitzada,

comportaments del professor i dels alumnes durant la classe, etc.) i la mateixa avaluació (metaavaluació).

En l'àrea d'EF les conseqüències de l'avaluació del procés tenen unes peculiaritats que les diferencien de la resta de les àrees. En primer lloc, i en relació amb els objectius, el caràcter lúdic de l'activitat física i esportiva fa que els objectius que ens proposem siguin, en gran mesura, de satisfacció personal i no d'investigació d'aprenentatges utilitaris amb vistes a un futur professional, com sol passar en les altres àrees. D'aquí que hi hagi una necessitat i una preocupació per part del professor de conciliar els interessos dels alumnes amb les finalitats educatives i institucionals. És freqüent trobar professors obsessionats amb la consecució dels objectius a curt termini, oblidant la meta de l'EF, és a dir, generar actituds positives i duradores cap a la pràctica física i esportiva.

En segon lloc, l'absència fins al moment d'un contingut estable en els programes d'EF obliga el professor a fer un esforç addicional per la necessitat d'estructurar i dissenyar les seqüències d'activitats que proposarà, sense possibilitat de contrastar-les o fer-les homogènies. Això accentua la necessitat d'investigar constantment la idoneïtat del que s'elabora d'aquesta manera.

En tercer lloc, l'eficàcia de l'ensenyança estarà íntimament vinculada amb els seus comportaments durant l'acció didàctica, com també les interaccions que es produeixen entre els alumnes. El progrés del professor dependrà de la capacitat de percebre i reajustar els seus comportaments verbals, gestuals i d'estratègia durant la realització de les sessions classe.

Finalment, les característiques de la motricitat obliguen, en el terreny de l'avaluació, a utilitzar diferents models i instruments sensiblement diferents de les de les àrees de tipus cognitiu. El professor ha d'anar especialment amb compte a l'hora de revisar i reajustar els procediments d'avaluació escollits.

## 2. Explícita o implícita

Una avaluació és explícita quan la situació que s'estableix és clarament avaluadora i així ho perceben els alumnes, els quals estan sotmesos a un examen, competició, concurs, entrevista, etc. I, pel contrari, una avaluació es considera implícita quan, encara que es dugui a terme una avaluació, la situació en què es dona no ho sembla.

A l'igual que les altres àrees curriculars, els professors d'EF tenen tendència a realitzar proves d'avaluació als alumnes on ells són conscients que estan sent avaluats. Des de proves de les QFB a aspectes concrets de l'àrea.

Hi ha un altre tipus d'avaluació que es realitza sovint i no és visible per als alumnes. Aquesta avaluació normalment fa referència a aspectes actitudinals: si recullen el material, si respecten les normes dels jocs, si es canvien de roba...

### 3. Normativa o criterial

La distinció entre avaluació referida a la norma i avaluació segons criteris fa referència al tipus de decisió que s'ha de prendre respecte de les dades recollides. Així, un resultat es pot dirigir a finalitats de classificació (caràcter normatiu) o posar en evidència els guanys o els progressos de cada un (caràcter criterial).

Tot i que alguns aspectes propis de l'avaluació normativa poden ser utilitzats de forma criterial, l'objecte que els alumnes coneguin i prenguin consciència del seu grau de desenvolupament respecte del nivell mitjà del seu grup d'edat, en cap cas no hauria de tenir un caràcter determinant respecte del procés educatiu, essent, en aquest sentit, molt més apropiada una avaluació per criteri, perquè suposaria un notable esforç en aquest procés, al considerar les peculiaritats de cada alumne i en contribuir a millorar el concepte que tingui de ell mateix, mitjançant la valoració dels progressos personals.

#### a) L'avaluació referida a la norma.

Correspon a la intenció de comparar el resultat de l'individu amb els resultats d'una població o d'un grup al qual pertany.

En un clima normatiu, la referència apareix com a exterior a l'individu, en la mesura en què l'escala utilitzada li sigui imposada des de fora, sense tenir en compte les condicions de pràctica, aprenentatge, etc.

Aquest tipus d'avaluació es realitza sobretot amb les QFB, on es mesura l'alumne comparant-lo amb el grup-classe.

#### b) L'avaluació referida al criteri.

En aquest enfocament, el resultat obtingut per l'individu es compara amb altres resultats duts a terme per ell mateix, en les mateixes proves o respecte d'un criteri fixat prèviament (objectiu establert amb antelació). En el primer cas es valora principalment el progrés realitzat per l'alumne, independentment del lloc que ocupa en el grup al qual pertany. En el segon cas es valora el procés o camí realitzat per l'alumne cap a l'objectiu proposat. El professor ha de determinar el nivell mínim que creu que han d'aconseguir els alumnes, i tindrà en compte, en funció de la situació inicial, el progrés i la participació de cada un d'ells.

Aquest tipus d'avaluació sembla adient a la formació formativa, en la qual importa menys indicar a l'alumne el lloc que ocupa que ensenyar-li el progrés realitzat cap al domini de l'aprenentatge.

Un tipus d'avaluació criterial típica de l'àrea és quan es comparen aquests mateixos resultats amb la mateixa prova realitzada un temps després. Els alumnes poden comprovar el seu progrés.

#### 4. Diagnòstica, formativa i sumativa

Més que pensar si l'avaluació serà inicial, formativa o sumativa segons el moment en què es duu a terme durant el procés d'ensenyança-aprenentatge, s'han de tenir en compte més condicionants. Aquests condicionants o raonaments són les intencions del professor a l'hora d'aplicar una activitat avaluativa.

Tothom s'ha plantejat que una avaluació sumativa pot servir perfectament com a avaluació inicial per a un nou contingut a tractar; o que es converteix en formativa en el moment que pretén plantejar reajustaments segons l'evolució del procés.

Aquests plantejaments ens fan percebre que existeix una intencionalitat educativa en la utilització de les activitats d'avaluació.

##### a) Avaluació diagnòstica o inicial.

L'inici de cada activitat ha d'estar precedida per una avaluació que permeti determinar les capacitats, l'estat físic, els coneixements previs i les experiències anteriors de cada alumne, amb el fi d'adequar els objectius, els continguts i les estratègies a les necessitats i a les capacitats d'aquests.

Aquest és un punt molt important en la concepció pedagògica fonamentada en el constructivisme. L'aprenentatge significatiu parteix dels coneixements i experiències prèvies, de les capacitats i del nivell de desenvolupament motor existents que caracteritzen els seus estadis evolutius per, a partir d'elles, anar construint una nova estructura cognitiva.

No s'ha de caure en l'equivocació de pensar que l'avaluació inicial es limita a investigar sobre el nivell de partida dels alumnes i, sense que res es modifiqui, comencem el programa tal i com l'havíem decidit amb anterioritat. No, avaluar de forma diagnòstica i amb intencions constructivistes vol dir pensar com s'ha d'actuar, què s'ha de variar, quines estratègies hauran d'utilitzar, quines activitats es dissenyaran, com atendre la diversitat i, en definitiva, com adaptar els objectius i continguts als alumnes.

S'ha de tenir en compte els àmbits cognitiu, motor i actitudinal en tot procés avaluador. Com a anàlisi de les informacions obtingudes el professor pot tenir una visió inicial dels seus alumnes. A partir d'aquí es prendran una sèrie de decisions sense la intenció de donar cap judici valoratiu ni qualificador, sinó que, coneixent la situació actual de la qual es parteix i les idees, capacitats i experiències prèvies, es partirà d'elles perquè al relacionar-les amb nous continguts s'estableixin noves estructures de coneixement.

L'avaluació diagnòstica o inicial, entesa amb la finalitat d'organitzar i planificar l'ensenyança, té continuïtat lògica en l'avaluació formativa, que es desenvolupa durant el procés educatiu. Normalment es realitza al començament de cada curs escolar i de cada crèdit.

### b) Avaluació formativa.

La interpretació de les dades que s'obtenen a partir dels instruments avaluadors es realitza des d'una perspectiva criterial, és a dir, comparant les realitzacions observades en l'alumne amb criteris de realització preestablerts. Aquesta operació dóna lloc, en general, a un perfil de resultats que comporta una apreciació respecte de l'objecte avaluat. Examinant el perfil dels resultats s'identifiquen aquells que no han estat aconseguits encara, i s'intenta apreciar els factors responsables de les realitzacions insuficients.

Té com a finalitat dur a terme ajustaments per adaptar al millor possible les condicions de les activitats a les condicions dels alumnes. S'inscriu, doncs, en un procés de regulació que acompanya, ajuda, el procés d'aprenentatge.

És, per tant, una avaluació planejada per anar prenent les decisions que es consideren necessàries per readaptar els components del procés als objectius o metes que s'han fixat prèviament.

Normalment es realitza en dies assenyalats si fa referència als continguts procedimentals; els continguts actitudinals tenen una avaluació contínua.

### c) L'avaluació sumativa

És l'avaluació que es realitza al final del procés i serveix per a analitzar el seu desenvolupament d'una forma global. A través d'ella es constata el que s'ha aconseguit i es determina allò que es podria i s'hauria de millorar en el futur. Constitueix una síntesi dels resultats de l'avaluació progressiva que recull l'avaluació inicial i els objectius previstos per a cada nivell.

Aquesta avaluació tracta de valorar el grau de consecució obtingut per cada alumne respecte dels objectius proposats en el procés educatiu, i no se la pot identificar amb l'avaluació final.

L'avaluació sumativa només recull els resultats aconseguits, mentre que la final constata, a més a més, com s'ha dut a terme tot el procés, i serveix, per tant, per prendre decisions amb vistes al futur; d'ella es dedueix el grau de capacitat i de dificultat amb què l'alumne s'enfrontarà al següent tram del procés educatiu. En certa manera, aquesta avaluació consisteix en l'avaluació inicial del nou cicle obert.

Un dels instruments habitualment utilitzats són les bateries de test estandarditzades, com l'eurofit. Tot i que permeten objectivitzar i operar amb més facilitat, el seu caràcter purament constataador no els converteix en l'instrument ideal per als propòsits de la reforma.

Per tot això, hom postula en l'actualitat nous mètodes d'avaluació de l'EF, centrats en el procés. Els nous enfocaments d'avaluació s'orienten cap a les circumstàncies del canvi i no al producte resultant, cap a l'avaluació de l'execució més que de la competència motriu.

L'avaluació de l'EF ha de tenir com a objecte el potencial motriu capaç de ser modificat per l'aprenentatge. No es tracta només d'una enumeració estàtica de capacitats manifestades del subjecte, tal com tradicionalment s'ha dut a terme. La valoració de l'EF i les seves possibilitats de millora no ha d'estar relacionada amb les diferències interindividuais, sinó més aviat amb les intraindividuals. Importa més la millora concreta d'un subjecte que la seva comparació amb els altres subjectes.

## LES TÈCNiques D'AVALUACIÓ

Zabalza, en el llibre d'Alonso Marañón (1994:170), defineix les tècniques d'avaluació com "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha de un proceso".

La determinació del procés i la metodologia de l'avaluació, quantitativa, qualitativa o mixta, així com la seva validesa i fiabilitat, vénen donades per l'elecció d'una tècnica específica d'avaluació o bé la combinació de diverses tècniques.

És responsabilitat del professor seleccionar les tècniques més apropiades en funció dels objectius i de les circumstàncies personals de cada cadascú. Així doncs, una elecció correcta condicionarà l'èxit de l'avaluació.

Hi ha molts models diferents de tècniques d'avaluació. En aquest apartat del treball només parlaré de les que són més comunes per als professors d'EF. I tal com es veurà reflectit en el treball d'investigació, realment surt que hi ha una diversitat d'utilització de les tècniques d'avaluació en els professors d'EF.

### L'observació

És un procediment bàsic en el qual el professor determina què és el que ha d'avaluar, a qui, com... i no fa falta que ho manifesti. És a dir, el professor realitza la classe normal d'EF i els alumnes no saben que són observats amb la finalitat de l'avaluació.

Suposa una avantatge per als alumnes, ja que no se senten pressionats com el dia que fan avaluació i es poden obtenir dades igualment vàlides; a vegades són millors els resultats. A més a més, el més normal és que no els agradi l'avaluació.

Aquesta tècnica també és útil d'utilitzar quan no pots obtenir informació per altres mitjans, com les proves físiques o exàmens. També pot servir de complement a altres tècniques d'avaluació més estandarditzades.

Els procediments d'observació més habituals són:

a) Els anecdotaris. Recull informació d'algun aspecte puntual que hagi succeït durant

la sessió-classe. Només es descriuen els fets sense emetre cap judici de valor. Cada anecdotari ha de plasmar-se en una fitxa semblant al model següent:

Observat:.....	Data i hora:.....
Observador:.....	Lloc:.....
Context:.....	
Incident:.....	
.....	
Observacions:.....	

Quadre 4: Anecdotari (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)

Els anecdotaris s'utilitzen normalment quan a les classes d'EF s'ha produït algun fet que convé enregistrar. En els centres d'ESO els anecdotaris es transformen en els fulls de faltes, on el professor ha d'explicar el motiu de la falta.

b) Els diaris o informes. Són tècniques d'observació narratives i retrospectives que recullen informació escrita de les activitats realitzades. Es poden incloure valoracions, pensaments i reflexions per programar millor l'acció futura. Aquests informes es realitzen normalment quan es fa alguna activitat extra dintre de les classes d'EF o bé en les sortides. En aquests informes es descriu l'activitat i després es fa una valoració per resoldre possibles errors que hi hagi hagut, i ajuda a decidir si és necessària fer-la un altre any.

c) Les llistes de control. Són llistats de frases que expressen conductes, hàbits, seqüències d'acció... en les quals el professor assenyalava si les manifesta o no. Exigeixen una bona preparació del professor, grans dots d'observació i molt de temps, i a més a més, no admet matisacions. Les observacions i anotacions poden ser individuals i de grup. Les llistes de control poden ser semblants al model que presento:

Identificació: alumne o grup observat (assenyaleu amb una X la columna corresponent)		
Actituds:	SI	NO
Respecta el material utilitzat		
Ajuda a recollir el material		
Col·labora amb els companys en els jocs		
Té l'hàbit de canviar-se la roba en acabar la classe		
...		

Quadre 5: Llistes de control (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)



Unes llistes de control semblants a la que presento és la que fem servir en les avaluacions. A l'ESO les notes dels alumnes són numèriques, però els professors podem afegir-hi ítems amb temes concrets que donen molta informació als pares. Aquests ítems els fa el professor de cada àrea.

d) Les escales d'estimació. Són semblants a les llistes de control, però afegixen matisacions respecte del grau d'acord o desacord, de l'existència o no d'una determinada qüestió, comportament, etc. Un exemple d'aquesta tècnica seria:

Ítems:	MAI	ALGUN COP	SEMPRE
Escolta les explicacions del professor			
Juga respectant el material			
...			

Quadre 6: Escales d'estimació (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)

Aquestes escales d'estimació s'utilitzen a primària, però això no impedeix que algun professor d'ESO també les faci servir.

e) Les escales d'Osgood. Es basen en el diferencial semàntic. S'obté informació sobre un tòpic; cada tòpic presenta les matisacions en diferents graus o nivells. Per la seva construcció, s'escolleix un o diversos tòpics, fenòmens o persones objecte d'estudi i sobre ells s'elabora una llista d'adjectius qualificatius i els seus antònims, que han de tenir una relació quantitativa amb l'objecte d'estudi. Un exemple podria ser:

Tòpic: El meu professor és:							
Just	6	5	4	3	2	1	Injust
Actiu	6	5	4	3	2	1	Passiu
Innovador	6	5	4	3	2	1	Tradicional
Simpàtic	6	5	4	3	2	1	Antipàtic
...							

Quadre 7: Escales d'Osgood (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)

Aquestes escales s'utilitzen per obtenir informació dels alumnes sobre diferents aspectes de les classes. Poden aportar molta informació al professor.

f) Les plantilles o reixes d'observació. Enregistren fets que succeeixen en situacions reals. S'estableixen categories i paràmetres que fan referència als comportaments o dades que es volen avaluar. S'utilitzen sovint en l'àrea d'EF.

Les més fàcils d'utilitzar per als professors d'EF son les mateixes llistes d'assistència de classe, on la primera columna és tot el grup-classe i a les caselles que tens aprofites per observar o anotar el que vols. Per exemple:



ALUMNES Albiol, M. Batalla, P. ...	Prova velocitat	Prova força	Prova resistència
---	-----------------	-------------	-------------------

Quadre 8: Plantilles d'observació (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)

### **Proves d'execució**

Són de les que més s'utilitzen i és la manera d'avaluar més clàssica de l'àrea d'EF. Consisteixen que l'alumne faci qualsevol tasca motriu per posar de manifest el seu nivell motriu o bé l'aprenentatge realitzat. Es recomana la seva utilització no només com a instrument d'avaluació sinó també per comprovar la millora dels seus aprenentatges.

En aquest sentit es té en compte, a més a més del resultat, la destresa en la realització, com utilitza el material, la rapidesa... La valoració d'aquest tipus de proves requereix la utilització de llistes de comprovació i d'escala valoratives.

Les proves d'execució que es realitzen més comunament són les de les QFB, on cada professor estableix, normalment, una sèrie de proves estandarditzades per a cada una de les qualitats.

### **Els tests i les bateries de test**

És una situació experimental estandarditzada en què s'avalua el comportament de l'individu comparant-lo estadísticament amb altres individus que han passat la mateixa situació.

Els professors que tenen definitives als centres solen realitzar les mateixes proves d'execució. Si aquestes es comparen entre els grups classe del mateix nivell i en diferents anys, aquest professor passarà a tenir aquesta informació en forma de bateria de test.

També serveixen per a predir el possible resultat del grup d'alumnes que tens i per a comparar els individus entre els seus homòlegs.

S'intenta amb aquestes proves tenir una valoració global de l'alumne. A Catalunya tenim una bateria de test estandaritzada: l'eurofit. Aquesta bateria avalua les QFB de l'alumne i pots comparar els resultats amb altres escolars de la nostra comunitat.

### **Tècniques sociomètriques**

Són tècniques que permeten conèixer i avaluar situacions personals o de grup classe en relació amb temes com la participació, el lideratge, l'acceptació i el rebuig, entre d'altres.

Solen distingir-se tres camps d'aplicació: el de l'afinitat, per igualtat d'interessos; el de l'efectivitat, per la certesa d'aconseguir un objectiu i el de l'afectivitat, lligat a les qüestions afectives.

Aquesta informació és molt útil per al professor d'EF per a veure les relacions internes que hi ha dins del grup-classe i per a veure la situació de cada alumne dins d'aquest engranatge. Ales classes d'EF serveix per a agrupar els alumnes per afinitats i per a poder treballar la integració dels alumnes rebutjats.

No és una tècnica gaire utilitzada perquè és laboriosa de realitzar, i sovint les relacions entre els alumnes són molt fluctuants dintre del curs escolar.

## 2.2.4 Enfocaments i tipus de currículum

Un cop vistes les teories curriculars cal conèixer els diferents tipus de currículum que n'han sorgit. Segons la disposició dels elements curriculars, ens trobem amb tres tipus de currículum:

- El currículum tancat
- El currículum obert i flexible
- El currículum ocult

### 1. El currículum tancat

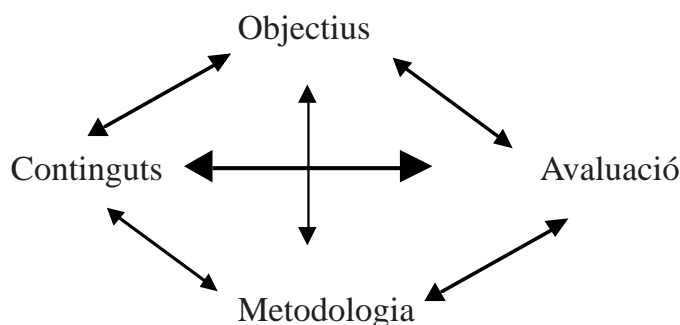
Els elements es construeixen de forma lineal o jerarquitzada.

Objectius → Continguts → Metodologia → Avaluació

En aquest cas, l'Administració, a través dels seus experts, determina amb exhaustivitat els objectius, els continguts, la metodologia i l'avaluació. El mestre o professor només aplica i no té autorització per modificar, innovar o adaptar-lo a les necessitats reals.

### 2. El currículum obert i flexible

Els elements es distribueixen de manera que poden interaccionar.



Quadre 9: Currículum obert i flexible (Gimeno, 2002)

Els centres i professors tenen l'obligació de concretar-lo, adaptar-lo, tancar-lo amb innovació quan és necessari. En aquest tipus de currículum es donen unes prescripcions mínimes, per tal d'assegurar uns coneixements bàsics per a tothom.

### 3. El currículum ocult

Està constituït per tots aquells coneixements, actituds i posicionaments que, com afirma Dreeben (1968), sense ser explícits, tenen a vegades efectes esperats.

Sense constatar de forma explícita (Gimeno Martín, 1996), té caràcter ideològic (polític, religiós, humanista-cristià) i són desitjos molt anhelats per les entitats que estableixen les activitats educatives reglades o de l'educació no formal. Serveix per a clarificar molt els processos d'E-A en tots els nivells d'educació, analitzar el paper o la funció que tenen els docents i discents en cada un dels tres tipus de currículum més coneguts.

El següent esquema dels tres tipus de currículum està extret de projecte docent del professor universitari Saturnino Gimeno (2002:60):

<b>Tipus de currículum</b>	<b>Teoria psicopedagògica que la sustenta</b>	<b>Idea educativa que té</b>	<b>Rols del professor</b>	<b>Rols de l'alumne</b>
TANCAT (Tècnic)	Conductisme i neoconductisme	Educar per atendre necessitats socials	Aplicador d'un programa predefinit per uns altres i tancat	Recepiona i reproduceix el programa
OBERT (Sociocrític)	Constructivisme i T <sup>a</sup> de l'aprenentatge significatiu	Educar per al desenvolupament personal i per afavorir el canvi	Elabora el currículum, les circumstàncies i les conveniències	Actor en la construcció del seu propi aprenentatge
OCULT (Sociocrític)	T <sup>a</sup> del mateix professor	Interaccionar Societat i Educació	Transmissor d'un currículum explícit	Receptor a cops inconscient

Quadre 10: Esquema dels tres tipus de currículum (Gimeno, 2002)

Segons Viciano (2002:152), els models i la tipologia del currículum vénen donats per les característiques dels seus elements principals, i aquests seran:

— “El conocimiento válido. Formado por la selección de los objetivos didácticos y contenidos educativos de la educación física que se seleccionan como los más adecuados para el curso concreto. Es decir, los objetivos y contenidos de nuestra programación curricular de educación física y las unidades didácticas.

— Las formas válidas de transmitir los conocimientos. O sea, la ordenación de los objetivos y contenidos a lo largo del tiempo y la intervención del profesor en clase, así como las propias actividades de aprendizaje que preparamos. Se refiere a cómo se transmiten más efectivamente los conocimientos válidos, la previsión de la intervención didáctica en nuestras asignaturas.

— Las formas válidas de comprobar el valor. Hace referencia a la evaluación, sus criterios y técnicas utilizadas i cómo se realiza la evaluación de los valores positivos obtenidos tomando decisiones oportunas para la mejora del proyecto”.

Segons quins siguin el caràcter, el nombre, la complexitat i la concreció que li donem a aquests elements del currículum, ens sortirà un projecte curricular més obert o tancat, més de referència o tecnològic, més pràctic o teòric, més lineal o centrat en el procés, etc.

Hi ha diferents modalitats, enfocaments o perspectives del currículum des del punt de vista teòric. Autors com Gimeno (1992) o bé Vázquez (1997) exposen diferents formes d'interpretar i dissenyar el currículum.

Viciano (2002) presenta una classificació més senzilla i més d'acord amb l'àrea d'EF. Ell planteja diferents línies, amb importants diferències entre si. Cada una d'aquestes línies es fonamentarà en prestigiosos tècnics del currículum. Aquests enfocaments, segons Viciano, són:

### **1. El currículum com a aplicació d'un programa**

En aquesta perspectiva del currículum vol recollir totes aquelles visions mencionades per altres autors on el currículum s'entén com un programa a aplicar, bé sigui per una obligació normativa o prescriptiva, bé per pròpia iniciativa docent, perspectiva tecnològica.

Dins d'aquesta tendència trobem els enfocaments de Gimeno (1992), de perspectiva gerencial, pel seu caràcter normatiu i de perspectiva tècnico-científista, en la mesura que segueix uns principis rígids o teories concretes en l'aplicació del currículum.

En aquesta línia també trobem Vázquez (1997), amb l'enfocament del currículum centrat en la societat, o de reconstruccionisme social. Aquí el govern dirigeix el currículum i utilitza l'EF i els seus professors per a la transmissió dels valors socials.

Un darrer enfocament d'aquesta perspectiva normativa del currículum seria el de planificar en funció dels objectius marcats per l'Administració i el centre, essent la seva formulació operativa, i condicionant, en gran mesura, tots els elements de la planificació.

## **2. El currículum com a procés a planificar en funció de criteris externs al professor**

En aquesta perspectiva trobem diferents camins, segons sigui el criteri que s'utilitzi per realitzar la planificació a l'hora de prendre les decisions de selecció i ordenació de continguts, d'intervenció docent, etc. Tots aquests enfocaments es corresponen amb la perspectiva externa de Clark i Peterson (Contreras, 1998:63).

Un primer enfocament seria el de planificar en funció dels continguts, o sigui, la naturalesa de la matèria és la que determina les decisions de la planificació. Les activitats d'aprenentatge i la seva progressió són importants. Aquest enfocament comprèn els models de currículum centrat en la matèria (Vázquez, 1997) o la perspectiva basada en l'estructura interna del coneixement (Gimeno, 1992).

Un segon enfocament ser centraria a prendre decisions de la planificació en funció de l'alumne. Són plantejaments que segueixen les teories psicològiques de l'aprenentatge de l'alumne per construir el currículum i donar prioritats a continguts i activitats, enfocaments constructivistes o conductistes. O bé prenen l'alumne com a persona i intenten promoció la seva personalitat, la seva autoestima i la seva motivació. Els plantejaments de Vázquez (1997) del currículum centrat en els processos d'aprenentatge i el centrat en l'autorealització serien dos exemples d'aquest tipus de concepció del currículum.

## **3. El currículum com a procés a planificar en funció dels criteris personals**

En aquest cas, la perspectiva curricular es realitza basant-se en criteris personals del docent:

— Uns es fonamenten en el pensament personal i la forma d'entendre les decisions de la planificació; seria la perspectiva psicològica de Gimeno (1992) o la perspectiva cognitiva de Clark i Peterson (Contreras, 1998:63).

— Altres es basen en l'experiència personal i en la pràctica docent per reconduir el procés de planificació a través de la intervenció, amb un enfocament interpretatiu de la pràctica; seria la perspectiva fenomenològica i perspectiva pràctica de Gimeno (1992).

— Les dues perspectives anteriors donen origen a la planificació per objectius didàctics dissenyats amb criteris personals, quan els objectius de l'Administració i del centre es prenen com a simple referència.

#### **4. El currículum com un procés ecològic (persona-societat)**

En aquest cas, el currículum s'entén d'una manera integral; aglutina la persona i tot el que l'envolta, prenent significativitat tot el que l'alumne aprèn a l'escola i aplicant-ho a la vida. La cultura, la societat i la microcultura que es desenvolupa a les aules són factors molt importants d'aquesta perspectiva. La interpretació de Vázquez (1997) de l'enfocament ecològic del currículum seria un model de similars característiques.

L'EF busca en aquest tipus de concepció del currículum el desenvolupament de la personalitat, les relacions socials i el foment dels valors i hàbits positius a través de la pràctica física aplicada a la vida i a l'entorn de l'alumne.

#### **5. El currículum des de la perspectiva de l'EF**

Segons Viciano (2002:154), el currículum ideal de l'àrea d'EF es basaria en els següents percentatges:

— 10% del currículum com aplicació d'un programa. Això es degut a la necessitat de seguir el currículum que estableix l'Administració, el DCB, que orienta i serveix de guia per a la seva realització. El percentatge tan baix és degut al seu caràcter obert i flexible; el disseny que faci cada un dels professors pot anar en múltiples direccions. Per aquest motiu el professor d'EF tindrà a les seves mans la possibilitat de configurar un currículum o un altre, independentment del DCB; d'aquí prové la seva baixa influència i l'alt component personal de la planificació.

— La confecció del currículum com un procés a planificar en funció d'uns criteris externs és important en EF, però només el 30%. Segons el seu parer, els continguts d'EF tenen uns criteris lògics d'ordenació donada la seva naturalesa, i les seves progressions són marcades pel mateix contingut. D'una altra banda, l'alumne també és un punt de partida molt a tenir en compte per la seva forma d'aprendre els continguts conceptuals i els procedimentals. Tot estarà en funció dels objectius didàctics.

— La confecció del currículum com a procés a planificar seguint uns criteris personals és de menor importància, ja que no han d'influir gaire les opcions personals en la confecció del currículum coherent (20%). Tot i això, des del punt de vista de la experiència és fonamental abordar la planificació amb dades obtingudes de la pràctica docent. A més a més, la pràctica és una eina reguladora del mateix disseny.

— La perspectiva del disseny del currículum com un procés ecològic és la més important en EF (40%), i això justificat per la consecució de valors positius; sent crítics amb la societat en temes esportius, amb el consum, en la salut com a hàbit de vida social, etc.; i aprofitant l'entorn físic del centre i on viu l'alumne.

Això possibilita als alumnes prendre's l'activitat física com un element important del seu temps d'oci, creant-los hàbits positius que els encaminen cap a la salut i a l'aplicació dels aprenentatges que fa en l'EF escolar.

A més a més Viciano (2002:156) aporta, des de la perspectiva de professor d'EF, la importància dels factors interns del mateix currículum i dels factors externs en el seu disseny.

Els factors interns que influeixen en el disseny del currículum, i que s'han de contemplar internament són:

1. La individualització de l'ensenyança.
2. La significativitat dels aprenentatges i la seva aplicació a la vida quotidiana.
3. El predomini de les experiències d'aprenentatge davant el contingut i el rendiment, encara que sense oblidar l'aprenentatge motor.
4. La innovació del mateix currículum en tots els seus aspectes (metodologia, objectius, continguts, avaluació) i en tots els seus nivells de concreció (des dels centres, des dels departaments d'EF i des de les programacions d'aula).
5. La reconstrucció i la renovació del mateix currículum des de la perspectiva de la incorporació de les innovacions realitzades, que han resultat positives. Això permetrà augmentar la qualitat educativa i el desenvolupament professional del professor.

Els factors externs que influeixen en el disseny del currículum, que s'han de tenir en compte a l'hora d'elaborar-lo són:

1. Les directrius del currículum oficial, des d'una perspectiva reflexiva.
2. La cultura de la Comunitat Autònoma i de la ciutat on desenvolupem el nostre currículum; la cultura pròxima.
3. Les característiques del centre on desenvolupem les tasques docents, la seva cultura prèvia, la seva ideologia. El PEC i el PCC són fonamentals.
4. El tipus d'alumnat al qual ha d'anar dirigit; procedència, nivell educatiu, edats, sexe, tipus d'ensenyança...
5. L'entorn proper al centre, com es pot aprofitar des de l'àrea d'EF.
6. El material i les instal·lacions de què disposa el centre i el seu estat de conservació.

Viciano (2002), per arrodonir aquest tema sobre el currículum d'EF, menciona tres aspectes que tenen una gran importància i s'han d'afegir al model que ell exposa. Aquests aspectes són: el currículum ocult, la integració de les perspectives i la renovació del currículum.



1. El currículum ocult. Malgrat que no surti en els percentatges que proposa Viciano, cal dir que l'alumne aprèn certes coses que no es planifiquen, coses que succeeixen en el centre educatiu, coses que l'influeixen i que pren com a models o simplement que li condicionen en les seves conductes i actituds. El percentatge d'influència del currículum ocult vindrà donat per les circumstàncies que rodegen el procés d'aprenentatge de l'alumne, l'actitud del professor, el model de persona que aquest sigui, els valors que fomenti, etc.

2. La integració de les perspectives. En aquest punt Viciano fa notar la intersecció de les perspectives que ell menciona. No es pot parlar del disseny del currículum com un procés de planificació en funció d'uns criteris donats deslligant-se per complet de la perspectiva del currículum com una aplicació de programes, o sense tenir en compte la perspectiva personal. Per aquest motiu justifica que els percentatges que ell ha donat al seu currículum ideal són relatius, i que potser té més importància la justificació posterior que les mateixes dades numèriques.

3. La renovació del currículum. En la seva filosofia interna el currículum ha d'autoregenerar-se. Les dues condicions necessàries són: bona actitud reflexiva i renovadora del professor (professor-investigador) i, per una altra banda, un procés adequat: el procés de la innovació. Aquesta característica també sumarà un percentatge important encobert del currículum ideal d'EF.

Les conclusions fonamentals d'aquesta anàlisi del currículum són les següents:

— El currículum és un compendi d'experiències que rodegen l'alumne per a la seva formació en els centres escolars, i com a tal, tenen un potencial de desenvolupament que el converteixen en la principal eina de treball i de formació del professor d'EF.

— Els elements del currículum són definits en la planificació.

— La nostra posició en el disseny del currículum se situa en un currículum basat en el foment de valors positius en l'alumnat, respectant la lògica interna dels continguts d'EF i pensant en la significativitat de l'aprenentatge; la seva aplicació a la vida i com a potencial innovador important.

— La flexibilitat del currículum de l'Administració (DCB) ens ofereix la possibilitat d'innovar en ell, personalitzant-lo des del mateix disseny o concepció a partir dels enfocaments o perspectives descrits.

### **2.2.5 Components del currículum**

Després de teoritzar al voltant del currículum, ens volen endinsar en la pràctica educativa; cal que ens centrem en el disseny i desenvolupament curricular.

El currículum se situa entre la declaració de principis i l'operativitat pràctica. Alguns autors afirmen que el currículum se situa entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica,



entre la planificació i la intervenció, entre el que es prescriu i el que vertaderament es realitza i va succeint a les aules o en el poliesportiu.

Els elements del currículum sorgeixen a partir de les següents preguntes:

1. Per què ensenyar? — per aconseguir uns objectius
2. Què ensenyar? — uns continguts
3. Com ensenyar? — a partir d'unes estratègies didàctiques
4. Quan ensenyar? — amb una temporització
5. Què, com i quan avaluar? — l'avaluació

Així doncs, els components o elements del currículum són: els objectius, els continguts, la metodologia, la temporització i l'avaluació.

Si aquests elements s'estructuren i es defineixen de manera vertical i jerarquitats, ens trobem, com s'ha vist, davant d'un currículum tancat, i en la mesura que aquests elements tinguin una disposició més o menys circular, aquest currículum adquirirà la categoria d'obert i flexible.

### 1. *Els objectius*

Els objectius curriculars representen els resultats finals esperats en els alumnes al finalitzar el període complet d'E-A.

En EF seran aquells comportaments que esperem dels nostres alumnes al finalitzar el cicle d'E-A i que al començament no sabien fer.

Els responsables educatius han de concretar els objectius generals per a les etapes educatives i per a les àrees.

Els equips de centre, en la planificació estratègica, contextualitzaran els objectius generals als cicles i nivells.

El professor, en la programació operativa, programació d'aula, partint de la planificació del centre, estableix els objectius corresponents a cada unitat didàctica.

En els nivells de decisió citats: Administració, experts, centre educatiu i professor; la selecció i determinació dels objectius respon a la pregunta següent: què és el que s'espera que els alumnes aprenguin?

Un cop establerts els objectius en cada un dels nivells de decisió, es poden anar delimitant la resta d'elements del currículum.

## 2. *Els continguts*

Sense gaires preocupacions semàntiques, es poden conceptualitzar com els mitjans per aconseguir els objectius. En realitat, són la base de cada àrea curricular.

Ja s'ha constatat que els objectius són les línies-guies per a la intervenció educativa, i aquesta es fa gràcies a la selecció de continguts que, en tot cas, responen a criteris vàlids per aconseguir els objectius.

Els continguts estan integrats per formes culturals i per sabers i àrees de coneixement actualitzats i concurrents per a cada moment històric; els criteris selectius respondran a principis, almenys de validesa, de significativitat i d'adequació. Respondran a una seqüenciació per etapes, cicles i nivells; comunament es redacten com:

- Fets, principis i sistemes conceptuals
- Procediments (mètodes, tècniques, estratègies)
- Valors, actituds i normes

## 3. *La metodologia*

És l'element curricular que ajuda en el desenvolupament de l'E-A, o el que és el mateix, en el rol professional a l'educador. La metodologia pot ser pròpia o compartida pels professors d'un centre educatiu, per això fins i tot pot arribar a determinar línies d'intervenció.

Des de la psicologia i la pedagogia s'expliciten les característiques dels alumnes per etapes educatives i fins i tot per grups d'edat, i des de les disciplines s'orienten les decisions d'intervenció educativa. Hi ha molta diferència entre els alumnes d'una etapa i d'una altra, també hi ha matisos diferenciadors per cicles, i tot això s'ha de tenir en compte a l'hora d'escollir els camins per ensenyar. De les diferències de l'alumnat, en principi, s'han d'escollir les metodologies adequades a cada moment evolutiu, i això s'expressa:

- Recorrent a mètodes adaptats a les característiques dels alumnes (mètodes verificats).
- Utilitzant uns o altres mètodes segons les circumstàncies i situacions concretes.

## 4. *La temporització*

Temporitzar equival a distribuir en el temps; i en el món de l'educació, la temporització del currículum consisteix en la distribució dels objectius, dels continguts i de totes les activitats que es pretenen fer per desenvolupar el procés d'E-A.

La temporització d'una disciplina curricular es farà per etapes, per cicles i per nivells; però no es podrà ignorar la temporització de les altres matèries curriculars.

El temps i la disponibilitat dels alumnes s'ha de distribuir a partir de les exigències disciplinars i de variables, entre les quals no es poden oblidar l'edat dels alumnes, les seves característiques psicofísiques i altres com són la mateixa dificultat dels aprenentatges que es proposen com a imprescindibles per a la consecució dels objectius.

### 5. *L'avaluació*

És un element més en el procés d'E-A. Ha d'anar més lluny de la simple assignació de judicis de valor, i sempre serà una ajuda o punt de referència per a millorar el procés d'E-A. Té finalitats concretes per a cada un dels elements del currículum, i en el cas important d'avaluació dels alumnes, respon a dues finalitats: informativa i orientadora. El professor la utilitza com a termòmetre del procés, i aquesta facilitarà:

- El coneixement del nivell inicial.
- La momentània i contínua regulació del procés.
- L'explicitació de la consecució dels objectius i dels aprenentatges.
- La possibilitat d'ajustar, consolidar o reorientar el procés d'E-A.

## 2.3 DOCENT

Els professors d'EF són els encarregats de posar a la pràctica els programes educatius d'aquesta àrea, que vénen dictaminats per l'Administració. De fet, els professors tenen més interès per utilitzar el currículum que no pas per dissenyar-lo, ja que aquesta és la seva funció.

Si l'escola és la unitat funcional per excel·lència, els professors representen la unitat operativa que pren les decisions oportunes sobre cada curs. Per tant, els professors no només són experts en el desenvolupament de les classes, en l'ensenyança d'una determinada matèria, sinó que també són professionals del currículum formatiu, en el sentit de desenvolupar i integrar l'ensenyança de la seva àrea en un projecte més global per a la formació integral de l'alumne.

Els professors utilitzen els seus coneixements previs, per un costat, i per un altre, la normativa i la legislació. Amb tot això preparen una programació que vagi adequat i sintetitzant els objectius generals, primer nivell de concreció, al context de l'escola, segon nivell de concreció, i fins a l'aula, tercer nivell de concreció.

La relació entre les possibilitats de la programació, la facilitat en la seva posada en pràctica i l'exigència d'aprenentatge dels alumnes permet que la programació que realitzi el professor estigui en consonància amb els objectius establerts.

La figura del professor és essencial perquè les programacions que fa es puguin dur a terme, i s'assoleixin els objectius proposats.

La formació inicial, en la majoria de vegades, proporciona determinats conceptes teòrics que es traslladen, posteriorment, a les classes. Per una altra banda, la formació permanent és imprescindible per adaptar-se als canvis i prevenir el futur. Quant a la seva actitud i vocació, és imprescindible perquè als alumnes els vagin agradant les diferents tasques i exercicis que es proposen a les classes.

### **2.3.1 La seva tasca i la seva projecció professional**

El binomi E-A dona llum verda al docent per generar una activitat creadora de saber i de les situacions més adequades per respondre als reptes que té plantejats el professorat per capacitar els estudiants.

La tasca docent és bàsicament professional i es decanta pel compromís de l'educador davant els reptes que es troba com la resposta als problemes de cada estudiant. El docent ha d'aportar idees generadores de vida i que facilitin l'estudi; ha de plantejar la docència com una activitat generadora d'activitats favorables a l'aprenentatge i creadores de cultura personal i institucional.

La tasca docent és evidentment projectiva en treballar amb persones que tenen la responsabilitat de millorar la qualitat de vida i transformar permanentment el sentit i la línia sociopolítica de la societat. La projecció futura és de gran transcendència, ja que el docent ha d'implicar-se en la millora de la comunitat i dels grups humans amb els quals interactua.

La capacitació del professorat ha d'entendre els nous reptes del desenvolupament local, regional, europeu i globalitzat, que exigeixen al professorat entendre i practicar els grans canvis per als quals ha de preparar els estudiants i compartir amb les comunitats els desafiaments sociolaborals, l'impacte tecnològic i de la interculturalitat, que comporta aprendre i sentir-se doblement implicat en la formació dels ciutadans de diferents països que desitgen col·laborar amb nosaltres en la nova societat espanyola i en el desenvolupament de les persones i els pobles que es comprometen a ampliar el sentit i les pràctiques de la globalització en un món en permanent canvi.

Una de les tasques que ha d'atendre la formació del docent és la millora de la identitat professional, entesa com el procés de coneixement i satisfacció en la pràctica i desenvolupament de la docència, emfasitzada per la recerca dels valors i l'assimilació de la cultura de formació. S'estima el nivell d'identitat pel discurs, la conducta i el conjunt de percepcions/representacions que al voltant de la professió docent experimenta el docent.

La identitat s'explicita en les tasques i en la implicació que aconsegueixen els docents amb l'educació, en general, i el treball en el seu departament, cicle i àrea/curs, en particular.

L'adquisició de la identitat és un procés obert a la millora i generat en un espai continu d'obertura, reflexió i il·lusió amb la seva feina. Si la tasca es realitza amb plena qualitat i es constata el nivell de satisfacció que aconseguen els estudiants, es consolida la identitat i s'amplien els referents, i així el professorat es troba a gust amb si mateix.

La identitat contribueix que el professorat es consideri millor format i conegui els principals desafiaments que li imposa un món en canvi i evolució contínua. El desenvolupament integral té una arrel que el situa en el nivell d'identitat que evidencia el professorat amb la tasca, la implicació social i la imatge que es desitja crear d'ella.

### **2.3.2 Trets d'eficàcia del professorat i qualitat d'ensenyança en EF**

La qualitat educativa i l'eficàcia van unides, i perquè s'entenguin mútuament és necessària una avaluació. L'eficàcia es mesura per dos aspectes: per un costat en la consecució del resultat previst, i per una altra banda, en la necessitat d'utilitzar el menor temps possible per aconseguir-ho.

Si s'aconsegueixen els objectius d'una forma eficaç, l'èxit del treball docent està assegurat; per això, el professor ha d'obtenir dels seus alumnes el màxim de les seves possibilitats. L'eficàcia en EF tractarà d'aconseguir els resultats previstos i que aquests resultats comportin el menor cost possible.

Hi ha uns trets característics de l'eficàcia docent que s'han de tenir en compte. Aquests trets tenen a veure amb el mateix professor i amb la programació que realitza. És a dir, quan es parla d'un professor eficient, es posa en judici la seva aptitud com a professor i la programació que duu a terme en la seva activitat docent.

També s'ha de tenir en compte que és difícil concretar a partir de quin moment es considera un professor eficient, no hi ha unes pautes concretes. El ser humà en si és difícil de diagnosticar, per tant, afirmar categòricament si l'adopció d'una o altra forma de realitzar la docència és la millor és difícil d'establir.

Es poden diferenciar dues parts en la situació del professor com a docent. Per una banda, les característiques externes o com és el professor, i per una altra banda, les mateixes qualitats del professor, o com actua. A la vegada existeixen certs aspectes relacionats amb la tasca docent, però que no depenen del mateix professor; aquests aspectes seran externs al seu treball, però poden condicionar-lo.

Les característiques externes al professor seran la presència, la bona salut, la intel·ligència, la seva conducta com a persona, la seva sociabilitat. Aquestes característiques en l'edat d'ESO són molt importants. No queda bé que el professor sigui gras, o "passi" dels alumnes; també és important la roba que porta.

Per qualitats del professor s'entenen aquells trets personals que permeten una millor docència quant a la seva activitat professional, la relació amb els alumnes, etc. Aquí quedaria inclòs el coneixement científic i pedagògic de l'àrea, les dots didàctiques, les dots de govern; tots aquests aspectes són molt importants a l'ESO.

Per característiques relacionades amb la seva tasca docent podem trobar la relació del professor amb el seu entorn escolar, la seva influència com a professor de la seva àrea, la tasca com a tutor dels alumnes, quan ho ha de fer, la relació amb els pares, etc.

L'activitat del professor d'EF és molt complexa. Ell és l'encarregat d'elaborar les seves programacions, de buscar els objectius, la distribució i seqüenciació dels continguts, l'avaluació, etc. També dependrà d'ell la tasca docent en si, la seva actuació amb els alumnes, el seu tracte, la disciplina imposada, la relació amb els companys, pares i altres persones relacionades amb l'educació, etc.

Nieto (1982:70) proposa una sèrie de qualitats necessàries en tot professor per aconseguir una tasca eficaç; aquestes són: "Salud, presencia no desagradable, conocimiento sobre las materias que enseña, sobre psicología del niño y del adolescente, sobre pedagogía, didáctica y las otras ciencias de la educación, inteligencia normal o superior, capacidad de mantener la disciplina, estabilidad emocional, moralidad"

Per una altra banda, Castejón (1996:64) analitza les opinions de diferents autors sobre les qualitats que hauria de tenir un bon docent per desenvolupar el seu treball amb eficàcia. Aquestes opinions són:

— Les assenyalades per Wity són:

- Cooperació i actitud democràtica.
- Benevolència, consideracions cap a l'alumne.
- Amplitud d'interessos.
- Presència personal i formes agradables.
- Honradesa i imparcialitat.
- Sentit de l'humor.
- Bona predisposició i constància en la conducta.
- Interessat en els problemes dels alumnes.
- Flexibilitat.
- Ús de la lloança i l'apreci.
- Eficàcia en l'ensenyança de les assignatures.

— Les assenyalades per Barr:

- Qualitats personals: enginy, intel·ligència, estabilitat emocional, circumspecció, objectivitat, energia, domini, presència atractiva, refinament, cooperació, que inspire confiança.
- Coneixements de la matèria que ensenya, de la conducta en general.
- Interessos, actituds i ideals: interès pels nens, pel seu benestar, per l'ensenyança, pel treball escolar, actituds socials i professionals i moralitat.

— Les assenyalades per García Hoz:

- Coneixement de la matèria.
- Virtut i religiositat.
- Aptitud per comunicar els coneixements.
- Exemplaritat en la conducta.
- Intel·ligència general.
- Amor pels nens.
- Entusiasme i amor per la professió.
- Preparació de l'ensenyança.
- Personalitat.
- Autoritat.
- Aptitud per mantenir la disciplina.
- Sociabilitat.
- Adaptabilitat a l'alumne.
- Expressió correcta.
- Simpatia.
- Aspecte físic agradable.

Tal com es pot comprovar, hi ha molt poques diferències significatives entre els tres autors; tots ells descriuen qualitats molt semblants entre les qualitats que ha de tenir un professor per ser un bon docent.

A diferència de les altres àrees curriculars, sembla que l'actitud del professor d'EF envers als alumnes, encara que és un tema de difícil comprovació, és un altre aspecte de vital importància per a la consecució dels objectius. L'actitud amb què el professor imparteix les classes permetrà una major motivació i interès per l'assignatura.



Castejón (1996:68) descriu un estudi que va fer Friedman (1983), on analitza els aspectes que els alumnes exigeixen a un professor eficient. Malgrat que l'estudi és molt antic, ara per ara no tinc coneixement de si s'ha fet algun altre estudi més actual per comprovar si els alumnes tenen encara les mateixes opinions respecte al que exigeixen als professors d'EF. Sota el meu punt de vista els percentatges no variarien gaire.

1. Professionalitat	53.56%
2. Comprensió dels alumnes	31.82%
3. Lliçons interessants	26.82%
4. Esportivitat	26.09%
5. Objectiu a l'avaluar els alumnes	25.10%

Taula 1: Aspectes d'un professor eficient (Friedman en Castejon, 1996)

El que és més curiós d'aquests percentatges és que només el punt 1 i 3 fan referència als continguts propis de l'àrea, la resta de punts fa referència al tracte del professor amb els alumnes. S'ha de tenir en compte que el professor és un constant model cap a l'alumne, de manera que s'ha de tenir present que la relació amb els alumnes doni influències positives cap a l'EF.

Aquesta situació l'aprofitarà el professor a l'hora d'impartir els continguts de l'àrea, ja que hi ha molts cops que als alumnes els costa algun apartat concret.

Els aspectes afectius i morals que hi ha en el desenvolupament pràctic de l'assignatura influiran en la visió que en tingui l'alumne.

La figura del professor és la que determinarà el grau d'eficàcia d'un programa educatiu, i una de les principals característiques d'un professor eficient és la de dissenyar una adequada programació. Per arribar al punt d'una avaluació de programes coherent, s'ha de definir el significat d'un professor eficaç, que elabora un programa eficaç.

Hi ha estudis que defineixen els trets que ha de tenir tot professor eficient. En aquests estudis s'assenyala una sèrie de trets que els identifiquen com a activadors de l'aprenentatge dels alumnes en qualsevol nivell d'ensenyança. Castejón (1996:72) presenta les característiques del professor eficient segons Porter i Brophy (1988). Aquestes són:

- Ser clars en els seus objectius d'instrucció.
- Estar informats sobre els seus continguts i les estratègies per ensenyar-los.
- Comunicuen als alumnes el que esperen d'ells i per què.
- Són experts en la utilització de les instruccions que permeten als seus alumnes més temps de pràctica que enriqueix i clarifica els continguts.
- Estan informats sobre els seus estudiants, adaptant la instrucció a les seves necessitats i anticipant-se en l'aplicació dels seus coneixements.
- Dirigeixen els seus objectius tant a nivells alts com baixos.



— Controlen els resultats dels alumnes per proporcionar apropiada i regular retroalimentació.

— Integren la seva matèria en col·laboració amb altres.

— Accepten la responsabilitat sobre els resultats dels seus estudiants.

— Pensen i reflexionen sobre la seva pràctica.

A aquesta llista Castejón (1996:72) també afegeix l'estudi d'Edmonds (1981), en el qual també estableix els punts que ha de tenir en compte tot professor perquè sigui eficaç en les seves classes; aquests són:

— Un fort lideratge d'aprenentatge.

— Un control adequat sobre l'ambient i la disciplina de la classe.

— Uns clars objectius acadèmics per als seus alumnes.

— Altes expectatives d'aprenentatge per a tots els alumnes, el que creu el professor que un alumne pot arribar a aconseguir.

— Insistència en l'ensenyança de les habilitats bàsiques.

— Una avaluació estricta del progrés dels alumnes.

Per acabar aquests llistats de docents eficaços, vull afegir els principis eficaços que també anomena Castejón (1996:73) dels principis bàsics de l'ensenyança eficaç segons Anderson, Everston y Brophy (1979); aquests són:

— Establir una correcta distribució i organització del grup.

— Permetre la participació de tots els alumnes.

— Elaborar un programa per a un progrés continu.

— Formular preguntes i atendre les respostes dels alumnes.

— Oferir una retroalimentació constant.

Quan s'apliquen aquests conceptes als professors d'EF, en primer lloc s'ha de destacar que el professor s'ha de comprometre en l'elaboració d'un programa que provoqui molts canvis en la conducta motriu dels alumnes, insistint en la millora de les habilitats motrius i en un control del nivell aconseguit per a cada un d'ells.

En aquest programa el professor estableix uns objectius clars, planifica les activitats d'acord amb aquests objectius, controla els resultats i realitza ajustaments quan el programa li indica que cal fer-los. Perquè totes les persones que es trobin compromeses en el programa sàpiguen el que s'espera d'ells, és important que el professor comuniqui als seus alumnes què pretén aconseguir i per què.

En segon lloc, s'ha de destacar que el temps dedicat a les activitats pràctiques sigui elevat, permetent que el professor dediqui més temps a l'ensenyança dels continguts, i els alumnes dediquin més temps a l'aprenentatge. L'ensenyança eficaç es caracteritza perquè els alumnes tenen un major temps de participació en les activitats de classe, al mateix temps que hi ha un baix nivell de desordre.

La majoria del professorat pensa que en es classes d'EF es perd bastant de temps per factors externs a la mateixa activitat. Per terme mitjà, un terç dels 60' reglamentaris es perden en l'organització, esperant un torn per intervenir o descansant entre exercici i exercici.

En resum, quan el professor utilitza més temps per organitzar que per ensenyar, quan es perd temps en les interrupcions, quan els alumnes perden temps a l'escollir entre les diferents activitats, es produeixen rendiments negatius de l'alumnat. Per això, si el professor permet que els alumnes estiguin treballant correctament, controlats pel mateix professor, i el temps l'utilitza per fer preguntes i proporcionar major retroalimentació, s'aconseguirà una major eficàcia en la seva ensenyança.

En tercer lloc, el programa que estableix el professor també determinarà que sigui eficaç o no. A nivell estatal i autonòmic hi ha unes directrius mínimes que s'han de respectar, independentment que el professor tingui una major o menor atracció cap a alguns continguts de l'ensenyança. Si el professor no imparteix aquests continguts per no considerar-los atractius o bé perquè no els controla, impedirà que els alumnes tinguin oportunitat d'aprendre'ls.

Finalment, la gestió i control de la classe és un altre tret que permet diferenciar una ensenyança eficaç de la que no ho és. És cert que el professor no pot solucionar tots els problemes, però ha de prendre les millors decisions que les circumstàncies li permetin. Per a una correcta gestió del grup és necessari un adequat control, de forma que el professor tingui un coneixement constant del que estan fent els alumnes, i a més a més, una correcta informació sobre el rendiment aconseguit.

### **2.3.3 Professor eficaç, professor novell i professor expert**

Les diferents formes de treballar dels professors demostren que hi ha una sèrie de variables que determinen la tasca educativa eficaç. En l'apartat anterior hem enumerat algunes d'aquestes característiques, però n'hi ha una que determina en alt grau la tasca docent, i és l'experiència.

Normalment els professors comencen a treballar quan acaben la carrera. Llavors tenen una formació teòrica important, encara que no del tot realista. En canvi, el professor expert té una sèrie de rutines que li permeten percebre i solucionar els problemes de l'activitat quotidiana. Aquestes rutines són aplicades quasi de forma automàtica en tots els

esdeveniments de la classe. Per exemple, un professor expert pot reconèixer un ambient en què hi pot haver incidents, mentre que un professor novell encara no ha desenvolupat un nivell conceptual que li permeti discernir entre les diferents conductes que poden ser conflictives. És difícil saber quants anys necessita un professor novell per saber que ja es pot considerar un professor expert.

Però la experiència pot quedar-se en rutines simplificades si no existeix un compromís d'autoperfeccionament. Perquè la tasca docent sigui eficaç és necessari que el professor aglutini correctament la seva formació inicial, la seva experiència i el seu autoperfeccionament. Si el professor disposa d'informació valuosa, les decisions que prengui es basaran en aquesta informació; en cas contrari, utilitzarà les seves creences sobre com ha de ser l'ensenyança, que podrà venir avalada, en el cas del professor expert, per la seva pròpia experiència.

Els professors que just acaben la seva formació universitària poden tenir bastants errors en les seves primeres experiències docents, ja que cal fer una adequació del que han après amb la realitat diària. I també es pot donar el cas que el professor novell pot veure's mediatitzat per unes expectatives que no corresponen amb la realitat dels centres educatius.

Els professors amb anys d'experiència veuen la necessitat d'un perfeccionament professional per millor les seves habilitats professionals com a docents. En alguns casos l'experiència ha donat pas a la perícia, sense que això sigui una millor efectivitat docent. És cert que els professors veterans ajusten els seus objectius i no dubten a l'hora d'aplicar automatismes.

Per diferenciar els dos termes direm que l'efectivitat del professor es pot mesurar d'acord amb els resultats dels alumnes, mentre que la perícia es refereix a l'habilitat professional en determinats casos.

Respecte a les programacions d'EF, hi ha diferències substancials entre professors experts i inexperts per aconseguir una ensenyança eficaç. El coneixement que els professors tenen de l'assignatura i l'opinió que tenen del context escolar on treballen influiran notablement en la programació que realitzi. Segons la importància que doni al seu treball i que respongui als seus interessos, el professor assumirà els seus compromisos amb l'assignatura, amb ell mateix i amb els alumnes. Si el professor se sent infravalorat, la programació es dissenyarà més per un compromís burocràtic amb el centre i amb la inspecció educativa que posteriorment poc repercutirà en l'activitat de les classes.

Els professors experts no simplifiquen el seu pla en activitats i tasques, sinó que elaboren i implementen les activitats que proposen als alumnes, controlant les incidències i utilitzant l'avaluació com a resposta als suggeriments i alternatives més apropiats. Les classes són més estructurades, controlades, i hi ha un clima que propicia l'aprenentatge, evitant conductes no desitjades. A aquest fet s'ha d'afegir la disminució dels temps d'espera en el

desenvolupament de la classe, ja que el professor utilitza un mètode d'instrucció que domina i centra els alumnes en les tasques. Pel contrari, els professors novells no tenen una percepció clara del desenvolupament del programa, centrant la seva planificació en creences i criteris generals, i es troben, fins i tot, que no saben el que comprenen aquestes creences i criteris, la qual cosa repercuteix en la interacció dintre de la classe.

Els professors novells estan interessats a aconseguir una programació ideal, la majoria de cops segueixen un disseny exemplar dels que han estudiat en la seva etapa universitària; pel contrari, els professors experts tendeixen a mantenir la programació i centren els seus esforços en la dinàmica de la classe, i no els preocupen gaire els objectius previstos al final de la sessió, ja que assumeixen que els alumnes els aconseguiran. Això és degut al fet que els professors experts no volen veure's mediatitzats per una programació inicial, que després s'haurà de canviar per les exigències del ritme d'aprenentatge dels alumnes, que varia durant el curs. Normalment els professors experts dediquen més temps a decidir quins continguts han d'ensenyar, concentren els seus esforços en les estratègies i activitats que han de realitzar, i finalment dediquen el temps necessari als objectius.

Com a resum, cal dir que els programes efectius necessiten persones qualificades per a la seva elaboració, però també per al seu desenvolupament. La figura central en el disseny i posada en pràctica dels programes en EF és el professor. Per poder dur a terme una ensenyança eficaç cal tenir unes característiques que no solament vénen imposades per la formació inicial, sinó que l'experiència i l'autoperfeccionament també són determinants.

### **2.3.4 Perfil del professor ideal en EF**

És difícil trobar el professor ideal, perquè fins i tot a nivell teòric és difícil definir-lo. Encara que el model ideal és simbòlic i utòpic, sí que és necessari concretar els aspectes que determinen una tasca eficaç en el marc de l'activitat motriu.

En primer lloc, cal destacar que les peculiaritats que pugui tenir el professor d'EF eficaç difereixen de la resta del professorat que treballa en àrees curriculars més cognitives.

Castejón (1996:77) estableix els trets del professor d'EF ideal. Aquests són:

1. El professor demostra un lideratge que està emfasitzat pels coneixements sobre la matèria.
2. El programa dissenyat pel professor té en compte tots els objectius a aconseguir per tots els alumnes.
3. El temps programat per a les tasques de classe és elevat, i compromet l'alumne a estar en intimitat.
4. El professor té posades unes altes expectatives en els resultats dels alumnes.

5. El clima imposat a la classe permet que no hi hagi interferències.
6. L'organització del grup està prevista per evitar pèrdues de temps.

Aquestes característiques no predominen unes sobre les altres, sinó que totes elles han d'estar presents durant l'activitat docent. Segons el que determina Castejón, queda clar que la tasca del professor eficaç parteix de l'elaboració i posada en pràctica d'un programa eficaç, en la qual els objectius, continguts, mètodes i resultats són tinguts en compte durant tota la seva aplicació.

Alguns d'aquests aspectes acaben determinant la tasca professional i unes rutines que permeten un control sobre el treball dels alumnes. En el cas del clima imposat a la classe, és important que el professor conegui les conductes que no es desitgin, però que a més a més intervingui ràpidament perquè no es perllonguin i s'evitin en un futur.

El professor eficaç ha d'intervenir quan vegi una conducta inapropiada. Ell ha de saber veure quan un fet és important o bé accidental. I també s'ha de tenir en compte que conductes inapropiades, a què nosaltres no fem cas, a la millor són molt importants per als alumnes i poden donar peu a un conflicte major.

## **2.4 EDUCACIÓ FÍSICA**

La pràctica de qualsevol activitat física ha sigut, i segueix sent, una de les constants del comportament humà. La manifestació cultural de l'activitat física s'ha produït de diferents formes, en funció de les necessitats socials i dels objectius plantejats en cada civilització i període històric. Així doncs, s'ha vist principalment com a activitat utilitària que possibilita la supervivència; com a preparació per a la guerra; com un mitjà de devoció religiosa; com a joc o activitat recreativa d'oci; com a mètode d'EF per a la salut; com a espectacle competitiu i com a eina educativa, entre d'altres.

En el moment actual, a l'inici del s. XXI, per a poder entendre el concepte d'EF és convenient conèixer la influència que les diferents cultures i civilitzacions han exercit sobre ella al llarg dels segles. Cada cultura, a partir dels seus objectius, ha establert un model d'EF diferenciat que, en algun cop, encara existeix.

### **2.4.1 Evolució del concepte d'EF al llarg de la història**

Els primers antecedents que coneixem d'EF els trobem a l'antiga Grècia. Els grecs van donar un paper molt important a l'exercici físic en els diferents àmbits de la vida social, com l'educació. L'EF complia un paper fonamental en el sistema educatiu grec, ja que formava part del desitjat equilibri harmònic entre aptituds físiques i les intel·lectuals. Ells van ser els iniciadors dels Jocs Olímpics.

Els grans filòsofs d'aquella època com Plató (427-347 aC.) i Aristòtil (384-322 aC.) van contribuir a la implantació de l'EF en l'educació, en aquella època anomenada gimnàstica. Plató en el seu llibre La República defèn la música i la gimnàstica com les dues disciplines educatives que han de combinar-se per aconseguir la perfecció de l'ànima; d'aquesta forma s'aconsegueix formar joves equilibrats, ni massa forts ni massa tous. Aristòtil considerava la gimnàstica com una disciplina educativa més. Creia que era útil perquè fomentava el valor; i, per la seva vessant competitiva, millorava la salut i augmentava la força.

D'aquesta mateixa època és curiós constatar que el filòsof d'Estagira ja alertava contra els perills d'una especialització precoç en disciplines esportives i en la recerca de futurs campions molt joves, tema vigent avui en dia. Defenia que els nens no havien de realitzar entrenaments gaire durs abans de la pubertat, sinó fins a tres anys després, ja que es podia perjudicar el seu desenvolupament biològic. Pel contrari, els espartans eren partidaris de sotmetre els nens a durs entrenaments.

A l'entrada del període hel·lènic ens trobem amb dues concepcions contràries de l'EF: l'arcaico-aristocràtica d'Esparta i la clàssica-democràtica d'Atenes.

La mentalitat espartana, fonamentalment guerrera, orientava l'EF dels nens cap al combat. Així doncs, des de molt petits, tant els nens com les nenes rebien una dura preparació física, en la qual fins i tot es fomentava la crueltat. Als 7 any eren separats dels seus pares i passaven a dependre exclusivament de l'Estat. Només els nens de complexió forta eren dignes de rebre educació; els dèbils eren exclosos i fins i tot assassinats.

En canvi, a Atenes la concepció de l'EF era molt diferent. Des dels 14 anys els nois s'exercitaven en un recinte privat, la palestra (que equivaldria als gimnasos actuals), sota els savis consells del pedotriba (equivalent als entrenadors actuals). Ja existia una teoria de l'entrenament, en què s'aplicaven els principis de l'especificitat i la individualització. Existeixen un gran nombre d'exercicis d'aquella època que coincideixen amb els de l'EF escolar actual. També existien diferents sistemes d'entrenament, cada cop més especialitzats i una part de la classe destinada a l'escalfament, a l'inici de cada sessió.

A més a més de l'esport i de l'EF, els grecs van gaudir dels jocs, que servien per omplir les hores de descans i d'oci i que no eren inclosos en els festivals atlètics. Entre ells es troben nombrosos jocs tradicionals que han perdurat d'alguna manera en els nostres dies; per exemple: les bales, el cèrcol, la baldufa, els gronxadors, el "yo-yo", jocs d'atzar amb daus, jocs de pilota, etc.

La creixent influència dels filòsofs sofistes, que se centraven exclusivament en l'educació intel·lectual en depriment de la cultura física, va contribuir a la progressiva decadència de l'EF en l'antiga Grècia.

L'etapa romana es caracteritza per un decadència de l'EF; es va rebutjar la concepció integral de l'EF de l'etapa hel·lènica. La preparació física només formava part de



l'entrenament dels soldats a partir dels 14 anys. Es cultiva el pragmatisme i es rebutja la bellesa, la tècnica i el plaer esportiu. El Senat va instituir oficialment el combat entre gladiadors com a espectacle nacional. En els amfiteatres s'enfrontaven els gladiadors professionals entre si, o contra les feres; aquestes lluites es caracteritzaven per la seva extrema crueltat i amb un final amb la mort d'algun d'ells. Hi havia escoles d'entrenament de gladiadors; aquests eren normalment presos o esclaus, però també homes lliures a la recerca de la fama.

A l'Edat Mitjana ens trobem amb una crisi de l'exercici físic. L'única persona que practicava EF d'una forma intensa era el cavaller feudal; aquest duia a terme una preparació encaminada a la guerra, els tornejos i les justes. L'EF va experimentar una crisi al llarg d'aquesta etapa, del s. VI al s.XIV; el motiu fonamental d'aquesta davallada va ser l'espiritualitat imposada per l'Església, que buscava la salvació de l'ànima i menyspreava tot el referent a la vida terrenal, com les activitats físico-esportives.

Un cop superada l'Edat Mitjana, l'EF va tornar a ser apreciada en l'etapa del Renaixement, sobretot per l'humanisme. Es van recuperar totes les teories de la gimnàstica greco-romana, sobretot en el sentit d'un exercici físic per a la salut. L'activitat física estava orientada cap a una vessant higiènica més que competitiva, aspecte que no es va recuperar fins al s. XIX.

### *Bases de l'EF moderna*

A partir del s. XIX van aparèixer nombrosos filòsofs, pedagogs i pensadors que van assentar les bases de l'EF moderna i van influir en les escoles i sistemes posteriors. Rousseau (1712-1778), en la seva obra *El Emilio*, presentà la seva teoria basada en l'educació del nen d'una forma espontània i autodidacta, en contacte amb la natura. L'EF va adquirir gran importància a partir d'un aprenentatge inductiu (“a major activitat física, major aprenentatge”); també va dedicar una gran atenció a la psicologia evolutiva i al respecte per les lleis naturals de desenvolupament del nen, principis molt valorats en l'actualitat.

Bassedow (1723-1720) va ser un destacat representant de la pedagogia de la Il·lustració i el Renaixement, i precursor de l'EF alemanya. Va defensar la importància de l'EF a la seva escola Philantropinum; va ser el primer centre d'Alemanya on els exercicis físics formaven part del programa escolar.

El suís Pestalozzi (1746-1827) va matisar moltes idees de Rousseau en els seus escrits. Defenia la figura del mestre i l'educació del nen en família i inserit en la societat. Buscava un desenvolupament harmònic del ser humà, i per tant, va donar molta importància a l'EF: dues hores al dia, tant a la natural i instintiva, com a la planificada i sistemàtica; gimnàstica elemental que imparteix l'educador. També forma part de les seves teories tenir cura de la higiene, les passejades en les hores de classe, els jocs esportius i l'atenció a les necessitats de cada nen. És el precursor de la gimnàstica analítica.

Francisco de Paula Amorós (1770-1848) va ser un dels precursors de l'EF a Espanya, al crear i dirigir l'Instituto Pestalozziano de Madrid. Va haver d'exiliar-se a París i allí va dirigir el Gimnàs Normal Militar. Va establir un programa d'EF militarista, poc pedagògic i de difícil execució, amb nombrosos exercicis acrobàtics.

Una de les bases fonamentals de l'EF moderna va ser l'escola alemanya, amb la seva principal figura Guts Muths (1759-1839). Els seus objectius eren aconseguir una educació integral. El joc havia de ser planificat amb objectius lògics. En les seves teories primava l'individualisme, la manca de lliure iniciativa per part de l'alumnat, la competitivitat, l'obsessió per les marques i els resultats. Influí en l'esport modern i l'exaltació dels sentiments patriòtics a través de l'exercici físic. L'evolució de les seves idees ha conduït a la gimnàstica esportiva.

La gimnàstica sueca és un sistema analític d'EF que també ha col·laborat en les bases d'assentament de l'EF moderna. El seu creador va ser Ling (1776-1839). El sistema suec es basa en un treball analític, bastant rígid, amb un desenvolupament harmònic de tot el cos, exercicis simètrics moderats i de fàcil comprensió, que són realitzats amb una dificultat progressiva, i preferentment sense aparells, dempeus i sota el comandament d'algú. El seu fill va continuar amb les idees del pare centrant-se en l'àmbit infantil. Seguint criteris fisiològics, la classe d'EF es dividia en: escalfament, part fonamental i tornada a la calma; aquesta divisió encara es manté en l'actualitat.

Els sistemes naturals són una altra de les bases de l'EF moderna; es van desenvolupar al llarg del s. XIX i XX. Cal distingir fonamentalment dos corrents: el mètode natural de Herbert (1875-1956) i la gimnàstica escolar austríaca. Les idees de Herbert van sorgir en contraposició de la gimnàstica analítica sueca. Les seves idees es basaven en el desenvolupament físic integral a partir de les activitats naturals de l'ésser humà: marxa, cursa, salt, llançament, enfilades, dansa, lluita, etc. Aquestes activitats es duïen a terme a l'aire lliure, procurant que incidissin en el desenvolupament cardiovascular i pulmonar.

La gimnàstica escolar austríaca es caracteritza perquè va agafar diferents aspectes de totes les escoles descrites fins ara. El resultat va ser unes sessions d'EF molt completes, de quasi 50 minuts, que incloïen una fase d'animació, una altra de treball postural, per seguir amb jocs, esports, danses, acrobàcies i finalitzar amb exercicis de tornada a la calma. Suposava un treball multilateral, contrari a l'especialització.

El moviment esportiu amb Thomas Arnold (1795-1842) es va iniciar a la Gran Bretanya com una autèntica revolució i aviat es va estendre per tot el món, a l'introduir l'esport en els centres educatius. Es van buscar els valors positius i formatius de l'esport, i es va establir una estreta relació entre el professor i l'alumne. L'auge experimentat per l'esport durant el segle XIX i també per la restauració dels Jocs Olímpics ha propiciat que la temàtica esportiva es consideri un bloc fonamental dels continguts de l'EF.



Una altra de les bases de l'EF moderna va ser la repercussió que va tenir el treball dels sistemes rítmics, que comprèn des de la dansa a l'aeròbic. En el s. XX cal destacar Jacobo Dalcroze (1885-1950), que va aplicar la música a l'EF i estudià el ritme corporal. Entre els sistemes rítmics cal destacar la gimnàstica expressiva i els nous sistemes rítmics com el gim-jazz i l'aeròbic, provinent dels EUA. Aquest últim ha donat peu a altres modalitats com l'estep, el funky, l'aquaeròbic, etc., que han estat incloses en els projectes de l'EF escolar.

L'Escola Nova és un moviment pedagògic de reacció contra l'escola tradicional que posa èmfasi en l'activitat del nen i el converteix en el centre de l'escola. L'EF, per tant, té un paper destacat en aquestes teories. Entre les seves principals representants trobem la italiana Maria Montessori (1870-1952), amb la seva teoria de la psicomotricitat, i el filòsof i pedagog dels EUA John Dewey (1859-1952), que va defensar els camps de l'esport com a escenari d'una adequada educació per a la vida. A partir d'ell van sorgir diferents mètodes de pedagogia americana que són la base dels models d'ensenyança utilitzats actualment a les escoles de tot el món, com són: l'assignació de tasques, l'ensenyança recíproca, l'ensenyança programada, el descobriment guiat, la resolució de problemes, etc.

Les escoles, els sistemes i els moviments han evolucionat i han donat pas a l'EF del s. XXI, que té com a principal característica la seva consolidada inclusió en els programes escolars de tot el món com un element fonamental per a una educació integral. José Maria Cagigal, pedagog espanyol (2002:12), defineix l'EF del s. XXI: "La educación física es, ante todo, educación"; això vol dir que l'EF col·labora en la formació d'una persona íntegra, procurant el seu desenvolupament psicomotor i fomenta la qualitat de vida a través de l'exercici físic i la pràctica esportiva; prepara l'ésser humà per a les exigències de la nostra societat i desenvolupa la seva creativitat i la seva personalitat.

José Maria Cagigal és una de les personalitats més destacades de la nova concepció de l'EF. La seva figura està vinculada als canvis institucionals produïts a Espanya durant l'època de la transició, moment en què va impulsar una profunda transformació de l'EF dins de l'àmbit escolar, que fins llavors havia estat molt estancada. En la seva obra destaca la concepció de l'EF com alguna cosa deslligada de les ideologies, promotora d'una concepció de l'ésser humà integral i integrada en els corrents pedagògics moderns. Cagigal va donar impuls als INEF, que gestionen els centres de formació del professorat d'aquesta àrea. El seu rebuig a l'EF vinculada a la ideologia de l'època i amb un aire humanista pot semblar de poc interès a l'actualitat per la seva obvietat, però va tenir molta importància en el seu moment.

En definitiva, gràcies a l'EF actual, democràtica i integradora, les activitats físico-esportives es converteixen en una forma de ser.

El concepte actual d'EF, segons López (2002:16): "es refereix a l'estudi de les conductes motrius susceptibles de tenir contingut educatiu; és a dir, s'aprofita el contingut de les activitats físiques per educar. Es busca, en definitiva, el desenvolupament integral de l'individu".

La didàctica específica de l'EF i l'esport ha d'estar adaptada al desenvolupament d'una activitat d'ensenyança en què el moviment corporal i l'esforç físic constitueixen els continguts. Així l'EF té la característica pròpia que actua a partir del moviment; per tant, es tracta de l'educació del físic per mitjà de la motricitat.

En aquest sentit, s'ha d'entendre el moviment no com un moviment mecànic dels segments corporals, sinó com l'expressió de percepcions i sentiments, de tal manera que el moviment conscient i voluntari constitueix un aspecte significatiu de la conducta humana. Per aquest motiu, l'EF s'ocupa de sistematitzar aquestes conductes motrius per aconseguir objectius educatius.

La nova concepció d'aquesta matèria radica en el fet que, mentre en el passat el moviment era concebut de manera mecànica, en l'actualitat la conducta motriu col·loca en el centre del procés l'individu en acció com a manifestació de la seva personalitat.

#### **2.4.2 Història de l'EF a Espanya, Catalunya i Tarragona**

Són diversos els estudis que hi ha sobre els orígens de l'àrea d'EF a Espanya. Un dels estudis més extensos que he trobat és la tesi doctoral de José Luis Pastor Pradillo, actualment professor titular de Didàctica de l'Expressió Corporal de la Universitat d'Alcalà. Ha publicat una obra a partir de la seva tesi (1997), on realitza tot un estudi de l'evolució de l'àrea d'EF a Espanya en el període comprès entre els anys 1883-1961. La majoria d'antecedents històrics que aporto en aquest apartat del treball estan extrets d'aquest llibre.

Segons Pastor (1997:26) "En España la tradición política, social y religiosa, cultural en suma, mantiene aún hoy, como criterios esenciales, formulaciones heredadas de una tradición judeo-cristiana en la que se plantea una estructura dicotómica de la naturaleza humana, compuesta de cuerpo y alma. Durante todo el estudio que nos ocupa hemos podido percibir cómo en el permanente trasfondo que regirá la evolución de la EF se enmascara, a veces sutilmente, una pugna entre los dos elementos: el cuerpo representado en este caso por el músculo y el alma, concretada en la inteligencia y en las funciones cognitivas."

És difícil concretar l'origen d'aquesta activitat, que actualment és una professió. Segons Pastor (1997) sembla que a partir d'una activitat social, un fet cultural, al voltant del qual es va generar una demanda d'activitats, unes pràctiques físico-esportives o la sol·licitud d'uns serveis tècnics que havien de ser especialitzats, tot això proporcionaria la progressiva delimitació d'un espai on actuaran unes figures, utilitzant tècniques més o menys semblants, que finalment seran identificades com una professió: professor d'EF.

Respecte del procés de conceptualització de l'EF, des del s. XVIII han intervingut diferents factors: el descobriment de les possibilitats educatives del moviment, com a factor qualificador de llinatge, de raça o de la nació i com a recurs lúdic.

En l'àmbit educatiu cerca el desenvolupament de les qualitats del cos des del plantejament de l'educació integral, mitjançant mètodes naturals. Aquesta inicial formulació es justificarà en funció de l'obtenció d'altres metes racials, patriòtiques, de regeneració, consecució de la salut o, finalment, considerant en elles mateixes les possibilitats educatives del moviment des de perspectives unitàries i psicomotrius.

Les possibilitats higièniques o sanitàries de l'exercici serien fins al primer terç del s. XX un dels arguments que van utilitzar els metges per aconseguir els seus fins terapèutics i de control social de la medicina preventiva.

La utilització de valors corporals i de les possibilitats motrius com a base per a l'hegemonia d'un llinatge va ser utilitzat pel moviment nacionalista fins a les darreres conseqüències. Des d'aquest plantejament s'exigirà al professional d'EF que proporcioni una raça forta que sigui capaç de les més grans metes a partir de la salut dels ciutadans, de l'eficàcia dels seus soldats, de la destresa dels seus artesans o del vigor dels seus nens.

El descobriment que el factor inicial d'aquest procés es trobava en la qualitat, la salut i l'educació de les mares va permetre l'inici del desenvolupament de l'EF femenina.

La modificació de les conductes socioeconòmiques a Occident i la reconquesta que aconsegueix la classe obrera en el seu temps de lleure al llarg del s. XIX van permetre la irrupció de noves manifestacions de l'activitat física, que garantien totes les exigències anteriors, i també omplir l'oci amb l'aspecte lúdic imprescindible i permanent de la cultura.

El període de la història d'Espanya del 1883 al 1936 es caracteritza per la institucionalització de l'EF. Hi ha una estreta relació entre l'EF com a assignatura en els centres escolars i el tipus de govern que hi va haver en els diferents anys d'aquest període. És a dir, entre cada ideologia política i la concepció de l'àrea, de la seva ordenació acadèmica o dels seus continguts. En aquest període també es va iniciar una claríssima línia d'influència des de l'EF militar.

Segons Pradillo (1997:151), cal destacar en aquest període:

- “La implantación de la Educación Física en el Sistema Educativo.
- La creación de centros de formación de titulados en Educación Física.
- La irrupción del deporte como fenómeno y práctica social.”

La gimnàstica no s'incorpora al sistema educatiu fins a la publicació dels plans d'estudi de Nicomedes Pastor, en 1847, per desaparèixer dos anys més tard. En 1873, de nou la gimnàstica higiènica és inclosa en els plans de secundària. En 1882 s'estableix com a assignatura en la Escuela Normal Central de Maestros. Però la influència més gran va ser amb l'aprovació de la Llei de 9 de maig de 1883, creadora de la Escuela Central de Gimnástica, la qual es reflecteix en el desenvolupament posterior de l'EF escolar. Per primer cop es recull oficialment la preocupació per les instal·lacions esportives de les escoles públiques.

Aquesta matèria al llarg d'aquest temps adoptarà diferents denominacions que denuncien la inconcreció dels seus continguts, dels seus fins i dels seus plantejaments.

En 1892, al mateix temps, es creen les càtedres de gimnàstica en els instituts universitaris, es clausura la Escuela Central de Gimnàstica i es rebutja la gimnàstica com a matèria d'ensenyança dels instituts.

Els diferents canvis polítics entre els conservadors i liberals va donar peu a un conflicte ideològic i pedagògic sobre la tendència que havia de tenir l'ensenyança; aquells que pensaven que s'havia de potenciar més l'intel·lectual o bé els que volien potenciar més els aspectes físics.

A partir de l'any 1936 i un cop acabada la Guerra Civil Espanyola es va imposar a tot el territori espanyol la dictadura franquista fins a la mort del seu dirigent a l'any 1975. Durant tot aquest període no s'entén l'EF sense les claus polítiques i ideològiques del franquisme. Amb el règim franquista s'inicia un procés de politització de l'EF que es mantindrà fins a l'arribada de la democràcia.

La Llei de 20 de setembre de 1938, de Reforma de la Segunda Enseñanza, estableix grups d'assignatures: comunes i altres de caràcter complementari, en aquestes últimes trobem: "Educación Artística, Física i Patriótica".

L'ordre el 16 d'octubre de 1941 (BOE nº 29 de 18-X-1941) clarifica definitivament la presència de l'EF en el sistema educatiu, sota la vigilància del Frente de Juventudes en els centres de primària i secundària. Aquesta institució s'havia creat el 1940 amb l'objectiu de la formació de tota la joventut espanyola.

Paral·lelament al Frente de Juventudes va sorgir la Sección Femenina, que tenia com a objectiu augmentar el nivell de salut i fortalesa en les mares per a la procreació de generacions més nombroses i que alhora fossin sanes.

L'any 1943 hi va haver el 1r Congrés d'EF, organitzat per la Delegación Nacional de Deportes i coordinat pels seus organismes integrants: Frente de Juventudes i la Sección Femenina.

Els continguts que es donaven d'EF eren tots d'origen militar. Aquests continguts es classificaven en tres tipus: gimnàstica educativa, gimnàstica d'aplicació o utilitària i esports: jocs i atletisme. Fins a l'edat dels 10 anys no tenia interès la docència de l'àrea d'EF.

En l'educació secundària no hi havia una guia d'orientació didàctica, en canvi a primària sí. En l'ensenyament primari els alumnes realitzaven les classes d'EF basant-se en la cartilla escolar. En aquesta hi havia la programació dels continguts de l'EF en els tres períodes en què es dividia la primària. A final de 1957 s'editen unes *Tablas de Gimnasia y Juegos Predeportivos* per a cada un dels cursos de batxillerat; aquestes s'agrupaven en 3 grans blocs:

— Relacionats amb el desenvolupament de les capacitats físiques.

— Relacionats amb els aparells gimnàstics: poltre, plint, terra...

— Relacionats amb l'aprenentatge de tècniques i d'aplicació esportiva: atletisme, bàsquet, handbol i voleibol.

Segons Luis Agosti, citat per Pradillo (1997:511), introductor de la gimnàstica moderna, hi havia els següents tipus de gimnàstica: educativa, rítmica, correctiva, mèdica, d'aplicació (rendiment) i esportiva o de competició.

Dintre de la gimnàstica educativa, que és la que ens interessa, aquesta tenia dues vessants:

— Luis Agosti: Sección Femenina, per a noies.

— Fco. Javier Fernández-Trapiella: Formació militar, per a nois.

A l'EF en l'edat escolar, cal diferenciar l'etapa de primària, on l'any 1945 es va iniciar la cartilla escolar. Aquesta cartilla va tenir vigència durant 20 anys. Els continguts a impartir en aquesta etapa cercaven un perfeccionament psicofisiològic. L'etapa de l'educació secundària, estava controlada pel Frente de Juventudes i la Sección Femenina.

A l'any 1957 sorgeix un pla de estudis per als instituts d'ensenyament mitjà, en el qual s'especificava que dintre de l'àrea d'EF s'havia de treballar les *Tablas de Gimnasia y Juegos Predeportivos*. Els professors que podien fer classes d'EF es podien formar en dos llocs diferents: La Escuela Central d'EF de Toledo i l'Escuela Nacional de EF de S. Carlos de Madrid. Les titulacions que sortien en aquestes escoles eren: professors d'EF, instructor/a d'EF, i instructor/a elemental d'EF. Aquestes titulacions van canviar amb la Llei 1961: Llei d'EF.

Cal destacar dintre d'aquest període dos fets importants: l'any 1957 el Consejo Nacional d'EF y Deportes va considerar la necessitat de creació dels INEF, i l'any 1967 es va crear el primer INEF a Madrid.

La figura del professor d'EF en aquesta època en els centres escolars estava completament desvinculada de la resta de la comunitat docent; es trobava en unes condicions discriminatòries i precàries. Normalment relegaven l'EF a espais marginals del seu horari o bé tradicionalment dedicats a l'esbarjo. També cal afegir que entraven a formar part dels anomenats "professors especials", i aquests no es trobaven en la taula de salaris aprovada per l'ordre ministerial de 8 de gener de 1954.

Durant tot aquest període l'assignatura de l'EF i la de *Formación del Espíritu Nacional* estaven entrelligades mútuament. Això ens indica que durant tot el període del franquisme l'EF adquireix unes implicacions polítiques importants. Gran part del professorat, i en especial els instructors del Frente de Juventudes, simultaniejaven ambdues docències, amb la qual cosa apareixia un perfil de professor d'EF amb uns trets polítics inevitables.

Durant l'època dels anys 70 ens trobem que per als professors d'EF aquesta no era la seva ocupació principal. Fins que les primeres promocions de l'INEF de Madrid no van arribar a la província de Tarragona, i després de la creació de l'INEF de Barcelona i de Lleida, no hi va haver una docència vàlida de l'àrea d'EF a les nostres contrades.

El règim del general Franco va situar l'EF al servei de l'educació i va encaixar el jovent dins d'una formació de caràcter cívic i patriòtic. Aquest idealisme va començar a desaparèixer al final de la dictadura de Franco i no va ser fins a la LGE on l'àrea d'EF va prendre exclusivament un caire educatiu.

Per acabar aquesta evolució històrica esmentaré com ha estat l'EF a la província de Tarragona, que és l'objecte del meu estudi.

La història de l'EF a Tarragona va lligada a la de la resta d'Espanya. No es pot parlar d'una història concreta i particular de la província de Tarragona i de les seves comarques sense tenir molt present la història de l'EF en tot el territori espanyol.

### *Com va ser l'àrea d'EF en els centres de Tarragona a partir dels anys 60 fins a l'actualitat*

Per a aquest apartat em basaré en l'entrevista semiestructurada que vaig realitzar a 3 professors d'EF que ho havien sigut a partir dels anys 60.

L'objecte d'estudi d'aquestes entrevistes va ser fer-me una aportació vivenciada del que havia sigut per a ells la docència de l'àrea de l'EF en l'època franquista i l'inici de la democràcia.

A partir d'unes referències personals sobre la seva formació acadèmica i experiència professional vaig anar realitzant una sèrie de preguntes que van quedar emmarcades dintre dels àmbits següents: continguts de docència, metodologia que empraven, material i instal·lacions de què disposaven, què agradava més i menys als alumnes, quins eren els principals problemes amb què es trobaven i com van viure el pas de tenir nois i noies junts a les classes.

Els tres professors que he entrevistat tenen característiques ben diferents i tots tres tenen en comú que van exercir com a professors d'EF durant el període esmentat. La característica de tenir una formació inicial ben diferent va d'acord amb el panorama de l'època, en què hi havia diferents titulacions, de diferents orígens, però totes elles amb la mateixa finalitat.

El primer professor es va formar a l'escola de Magisterio Miguel Blasco Vilatela de Madrid (56-59). Era una escola que depenia de l'escola José Antonio i va sortir amb l'especialitat d'EF. Va venir amb plaça d'educador a la Universitat Laboral i col·laborava



en l'activitat extraescolar de l'atletisme. Va entrar com a professor d'EF a la Salle de Tarragona l'any 65; impartia tots els batxillerats. A l'any 66 també va entrar com a professor d'EF a l'escola de S. Pau, que era un annexa de l'institut Martí i Franquès. A l'any 78 va entrar a l'institut Pons i Icart, va ser el primer cop que va tenir nois i noies junts. A l'any 1986, amb la llei d'incompatibilitats, va deixar la docència i va entrar a SGE. Amb la Llei 30/84 de Reforma de la Funció Pública se li reconeix com a funcionari de carrera del cos de professors especials d'instituts tècnics d'ensenyament mitjà.

El segon professor entrevistat va estudiar INEF a Madrid, ell va ser de la 4a promoció. Quan va acabar l'INEF, van entrar la 1a promoció de noies que podien estudiar a l'INEF de Madrid, fins aquell moment les noies només podien estudiar a l'acadèmia Almodena. Al curs 77/78 va entrar com a professor d'EF al Seminari i al curs 84/85 es va passar a l'ensenyament públic.

La tercera persona entrevistada ha estat una professora d'EF que va realitzar els seus estudis de Magisteri a Tarragona, va acabar l'any 1965. A l'estiu del 69 va fer un curs d'un mes per treure's l'especialitat d'EF a Barcelona. Hi anaven professores de tot Espanya per tal de treure's l'especialitat. Va ser una titulació de la Secció Femenina, van sortir com a monitores poliesportives, titulació que els permetia tenir l'especialitat d'EF d'EGB, que llavors comprenia els alumnes de 6 a 14 anys. Al gener del 70 li van donar plaça d'EF en un dels 4 centres públics de primària de Reus i a l'any 72 va entrar al col·legi Jaume I de Tarragona d'EF. Al 81 es va canviar de centre i va passar a una plaça de primària perquè li era obligatori agafar els nois en les classes d'EF, i ella no ho volia.

Pel que fa a continguts cal diferenciar els professors que exercien al batxillerat, amb 2 o 3 hores setmanals d'EF, de la professora de primària, que només feia 1 hora a la setmana. Els professors de secundària realitzaven una part de la classe a l'escalfament amb exercicis segmentaris de les diferents parts del cos, amb l'objectiu de millorar la condició física. La part principal de la classe es dedicava a la docència dels aparells gimnàstics i dels esports: voleibol, futbol, bàsquet, handbol i atletisme.

Els continguts es donaven de forma cíclica, i augmentaven en dificultat any rere any.

Els alumnes més bons s'enviaven a realitzar les competicions extraescolars. Els clubs tenien relació amb el professor d'EF. Aquests alumnes participaven en els Jocs Escolars Provincials, i els que es classificaven participaven en la fase sector (Catalunya, Osca i Balears).

Cal destacar en aquest període els alumnes que vivien interns a la Universitat Laboral, que disposaven de moltes hores per a la pràctica dels diferents esports. Van formar equips de diferents esports i eren coneguts els seus èxits esportius en totes les competicions en què participaven.

Dels anys 62 al 70 a la plaça de toros de Tarragona es feia el festival de fi de curs d'aparells gimnàstics. Participaven, majoritàriament, els instituts privats de Tarragona. La seva participació i resultats donaven prestigi a l'escola.

La professora que exercia a primària tenia al matí un horari de 10 a 13h. La darrera hora, malgrat ser extraescolar, li comptava dintre de la seva docència de l'àrea. En aquesta hora entrenava equips de diferents esports per poder participar en les competicions escolars. Aquests equips participaven en una lliga que organitzava la Secció Femenina entre totes les escoles de noies: Carmelites, Teresines i Dominiques.

A primària, en la seva hora de classe setmanal feia un petit escalfament amb exercicis segmentaris amb les diferents parts del cos, i durant la part principal de la classe ensenyava jocs preesportius i aparells. Els continguts al llarg de la primària estaven poc estructurats; volia trencar l'estructura rígida, de formació militar que ella coneixia. Al final de curs realitzaven una taula de gimnàstica amb pilotes, música...

En l'àmbit metodològic, els tres professors han confirmat que utilitzaven exclusivament la metodologia directiva, és a dir, de comandament directe. Hi havia pocs problemes actitudinals. Els alumnes eren molt disciplinats i la nota de l'àrea era important per a ells.

Treballaven amb grups nombrosos, més o menys 40 alumnes. Per afavorir l'aprenentatge tècnic, dividien la classe en dos grups: mentre uns jugaven, als altres els ensenyava tècnica. Els alumnes anaven amb roba específica per a l'assignatura. Es canviaven al començament i final de cada classe.

El material i instal·lacions de què disposaven depenia de cada centre. Normalment, tots els centres tenien un petit gimnàs amb escales, cordes, espatlleres, poltre, plint, cavall, matalassos, saltòmetre... Per al material de cada dia, si no en tenien suficient, pilotes, cordes... les demanaven al centre i tots ells han manifestat que disposaven d'un pressupost per a l'àrea. També podien disposar del material que utilitzaven per a les competicions extraescolars.

Respecte a la pregunta de què agradava més i menys als alumnes, han coincidit a dir que el que menys agradava era la part d'escalfament i de preparació física, i la que més seria l'aprenentatge dels diferents esports i les proves d'avaluació.

En la seva docència com a professors d'EF, si eres professor ensenyaves exclusivament als nois, i si eres professora, a les noies. A partir de l'any 1981 es va començar a tenir a les classes alumnes nois i noies. Això va suposar un canvi actitudinal tant en els mateixos professors com en l'alumnat.

A l'inici de tenir ambdós sexes junts, coincideixen a dir que es donaven els mateixos continguts però amb una baremació diferent. Els professors van necessitar menys rigidesa en les seves classes i més mà esquerra. El primer dia de classe parlaven tots junts per tal de respectar les noies i per resoldre el tema tabú de la regla. Posteriorment es van anar introduint continguts d'EF més específics de noies, com el badminton, el ball...



Els principals problemes amb què es van trobar a l'hora de les classes d'EF van ser la manca de material diari, un gimnàs petit per al nombre d'alumnes que tenien i poca comprensió del claustre de professors envers la seva àrea. En general, podem dir que tenien pocs problemes amb l'alumnat i que amb poc material d'ús diari estaven acostumats a fer les classes.

### 2.4.3 Epistemologia de l'EF

L'EF l'estudiarem terminològicament i conceptualment per realitzar una reflexió epistemològica que ens faciliti delimitar-la, comprendre-la i fonamentar-la científicament: la intervenció teòrica i pràctica a l'aula o al gimnàs.

Així doncs, delimitarem la terminologia i la conceptualització de la disciplina. Dedicarem especial atenció a l'anàlisi de l'entitat científica que té l'EF i, des de la reflexió epistemològica, tractarem de verificar el seu camp d'estudi i d'intervenció.

El professor Linares cita Cechini (1996:50) per tractar la perspectiva terminològica de l'EF i afirma que: "(...) Educación Física es una unidad semántica compuesta por un sustantivo, educación, y un adjetivo específico, física. El adjetivo en este caso cumple una función distintiva, que no supone limitar la extensión del sustantivo, pues en este caso perdería su significado, sino que expresa uno de sus aspectos o dimensiones".

Tal com s'ha vist en els dos anteriors apartats d'aquest treball, a cada moment històric el concepte d'EF s'ha vist influenciat per les idees filosòfiques, les idees polítiques i els sentiments socials.

En aquest moment ens trobem amb múltiples termes que volen suplir l'imposat actualment, que és el d'EF. Aquestes denominacions són: gimnàstica, cultura física, educació corporal, educació del moviment, educació per al moviment, educació esportiva, ciència dels exercicis físics i corporals, fisiopedagogia gimnàstica, tractament pedagògic de l'àmbit corporal, educació psicomotriu...

Certament totes aquestes denominacions es poden qualificar d'entitat menor. Cada una d'elles, contemplades per separat, tenen un significat molt més concret i no tan ampli com el terme d'EF. El problema d'identificació semàntica de l'EF ha existit sempre. És tan ampli el camp de perspectives des de la qual és considerada l'EF que sembla com si no existís objectiu identificat per a ella. De l'activitat físico-esportiva que genera conscientment el cos humà sota la direcció de l'EF s'ha preocupat la sociologia, la medicina, la història, l'art, la literatura, etc. De fet, com afirmen Gimeno, Pérez i Vizquete (2000), "la única actividad humana que tiene un tratamiento específico en la prensa, en la radio o la televisión (...) con una periodicidad diaria es precisamente la actividad física".

Contreras (1998) aporta una definició de l'EF moderna: "no se ocupará de lo físico en contraposición a la educación intelectual, tampoco se limitará a educar el organismo o el

aparato locomotor. El objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad”.

Seguint la línia de Contreras s'ha d'entendre l'EF, abans que res, com a educació; no és per ella mateixa cap meta, sinó un mitjà per educar. L'EF té una procedimentalitat pròpia i la seva intervenció la realitza per mitjà de la motricitat, entenent “el movimiento (...) como la expresión de percepciones y sentimientos y cuando éste es consciente y voluntario pasa a ser un aspecto significativo de la conducta humana”. Contreras (1998:25).

Epistemologia és un terme sinònim de gnoseologia. Va ser introduït per Ferrier (1908-1964). Aquest terme procedeix del grec epísteme, que vol dir coneixement i saber científic, i de logos, que vol dir tractat.

En tots els àmbits del saber l'epistemologia ha substituït la gnoseologia per anar més enllà de les connotacions escolàstico-especulatives i preocupar-se, com a rama de la filosofia, dels coneixements científics, de la investigació, de la teoria de les ciències i de la configuració i de l'evolució dels mateixos sabers.

L'epistemologia de l'EF haurà d'analitzar els coneixements existents al voltant d'aquesta disciplina i també els que sorgeixen a partir de la intervenció pedagògica que es genera en la seva impartició. De fet li pertocquen els problemes semàntics, metodològics, conceptuals, procedimentals i axiològics. Igualment està en mans de l'epistemologia determinar el grau de científicitat que es genera al voltant de l'EF, així com determinar quines són les disciplines que la sustenten i la perfeccionen.

És responsabilitat de l'epistemologia de l'EF formular, amb tota científicitat, les bases teòriques i filosòfiques que fonamenten l'EF. Només així es pot construir i reconstruir amb encert el coneixement, conceptualitzar l'EF i delimitar els camps d'actuació.

### *El sentit etimològic de l'EF*

Considerant el llegat etimològic dels grecs i romans en termes que arrossegueu significació perdurable en el temps, és obligat fer al·lusió al saber i entendre dels presocràtics. Segons ha transcendit a través de traduccions del món hel·lènic, aquest va comptar amb savis que eren experts en allò relatiu a la physis. Amb aquesta denominació feia referència “(...) a todo lo real (...) a aquello que se aparece o percibe como la realidad inmutable o tangible”. (Lagardera,1989).

Al constructe polisèmic d'EF encara se li atribueixen altres ascendències etimològiques. Si ens remuntem al llatí, trobem que *físico o física* deriva del llatí *physicus*, del grec *hysós* i aquest de *physis*, naturalesa.

Si considerem el mot EF sota el contingut i significació etimològic, s'haurà de pensar que “educación” (de *educatio*), fa referència a l'acció d'educar, dirigir, encaminar; i que

*ducere* és portar, ensenyar, guiar; mentre que *educere* és treure cap enfora, i amb tot això pot donar-se la intervenció pedagògica que incideix en la formació integral, és a dir, en l'educació de l'home considerat en la seva globalitat.

Contreras (1998) i Lagardera (1992) especifiquen que l'EF és un procés d'intervenció pedagògica que té unes singularitats específiques, peculiars i riques de possibilitats.

Cagigal (1972) escrivia: “El objeto de la educación física es el hombre con sus posibilidades físicas de acción y de expresión. El simple compuesto orgánico humano estáticamente considerado no parece objeto específico de la educación física, sino más bien de la fisiología o de la biología. La educación física debe atender al hombre físicamente capaz y físicamente expresivo. Por consiguiente, apunta fundamentalmente, aunque no exclusivamente, al hombre en movimiento”.

Alguns alumnes de Cagigal han volgut llegir en les afirmacions del seu mestre el rebuig a una educació purament mecanicista, que no faria sinó reduir la intervenció i les possibilitats de l'EF.

Simultàniament als escrits de Cagigal, Jean Le Boulch va defensar un mètode psicocinètic, el va elevar a la categoria de mètode general d'educació i, com a mitjà pedagògic d'intervenció, proposà el moviment humà en totes les seves formes. Le Boulch considerava el moviment com una manifestació significant de la conducta humana; minimitzava la consideració del moviment amb exclusiu caràcter mecanicista i propugnava un mètode actiu, vivenciat, que facilités el desenvolupament de les capacitats psicomotrius amb permanent i creixent participació actitudinal.

A la dècada dels vuitanta es va difondre l'estudi i l'aplicació de l'EF sota la denominació “educació del moviment”. Els defensors d'aquest corrent fonamentaven la seva argumentació en la verificació de la capacitat de l'home per dur a terme moviments i aquests moviments poden ser educats per aconseguir millorar-los en rendiment. Així es configura una nova forma d'EF. Certament, el moviment és quelcom pertinent a la física, però amb ella, també podem referir-nos i verificar les possibilitats d'acció que té l'home amb el seu cos quan el pren com una globalitat complexa. És la motricitat humana considerada en si mateixa, amb els altres i amb el món dels objectes, la que pot dinamitzar-se, adaptar-se, transformar-se i en definitiva produir formes de moviment, fins a arribar a la creativitat i a la fantasia motora.

No hi ha dubte que existeix una concepció d'EF que es manifesta com a producte; utilitza el cos i el moviment com a objectiu final. Fan la seva aparició els models esportius i de rendiment; i en el fons, es dóna molta importància als aspectes higiènic, morfofuncional i mecànics.

### *Delimitació conceptual*

Malgrat totes les consideracions epistemològiques assenyalades, estudiosos del tema i del constructe de l'EF han anat escrivint abundantment sobre aquest tema i no sempre en la mateixa línia. De les nombroses aportacions es dedueix que:

— L'EF “es una expresión no unívocamente entendida (...) que ha evolucionado de manera importante en los últimos años” (Cechini, 1996:19).

— L'EF “es el término más extendido en América, África, Asia y Australia y en buena parte de Europa” (Cagigal,1972).

— Pastor Pradillo, en la presentació del vintè Congrés Nacional d'EF a Guadalajara, l'any 2002, va especificar que el terme d'EF “identifica tanto la materia como nuestra profesión”.

— Segons Tinning (1996) “La Educación Física engloba los contenidos curriculares impartidos en centros con denominaciones dispares”.

És d'agrair tota aquesta anàlisi etimològica dels mots quan entenem l'EF com una activitat global que contribueix a la formació integral de l'individu.

En les darreres dues dècades del segle anterior el terme d'EF s'anomenava comunament “educació del moviment” per millorar tant en rendiment com en expressivitat. Així doncs, l'EF inclourà conceptes com moviment, corporalitat, motricitat, etc.

Al llegir bibliografia específica i treballs de la segona meitat del s. XX comprovem que tenen el “moviment humà” com el concepte i contingut que sustenta, recolza i desenvolupa la teoria al voltant de l'EF. De Parlebas (1987) es pot extrapolar la següent citació: “(...) De la segunda mitad del siglo XIX (...) con Georges Demeny a la cabeza, han tratado de definir la educación física a través de esta noción (movimiento). En 1983, Alexis de Didacus escribió una obra cuyo título tenía resonancias de programa: “La ciencia del movimiento”. Hoy en día numerosos autores defienden las mismas posiciones. En 1971 (...) Jean Le Boulch, se hace eco de ello escribiendo “Hacia una ciencia del movimiento humano”. En el mateix paràgraf es pregunta Parlebas: “¿No resulta sorprendente que en una época en que los datos científicos evolucionan tan rápidamente, la problemática básica de la educación física siga siendo la misma a más de un siglo de distancia?”.

De fet, encara que el concepte d'EF sigui molt ric i policomprensiu, no deixa de banda la paraula moviment. Cecchini (1993) afirma que entre els objectes d'estudi de l'EF ha estat i està l'home en moviment o capaç de fer moviment. Malgrat tot, aquesta concepció és qüestionada pel mateix Parlebas (1981:28) a l'afirmar que: “El término movimiento testimonia una concepción antigua que toma el producto y no el agente productor”.

El mateix Lagardera (1989) també qüestionava l'afirmació que el moviment centri l'objecte formal de l'estudi de l'EF; així doncs, considera que: “El movimiento es un concepto que

pertenece a la física (...) ¿Cómo construir una región epistemológica a partir de una manifestación tan genérica y universal aunque la calificamos de humana?"

Segurament és més factible considerar l'EF, malgrat la seva corporalitat, com a denominador comú de ser facilitadora de la suma de fraccions a la persona que pensa, actua i sent.

Continuant amb els seguidors del terme "corporalitat", trobem l'autora Benilde Vázquez, professora a l'INEF de Madrid, que es refereix al cos i a l'educació corporal com a referents bàsics de l'EF. Ho fa per centrar l'objecte formal de la disciplina. Ara bé, Vázquez considera que no es pot parlar de cos de forma aïllada; és a dir, parlar de cos sense parlar de personalitat, de vivència personal i de l'entorn sociocultural i fins i tot econòmic. El context, el marc determina els models de cos, o almenys la peculiar forma de concebre el cos. Per això Vázquez (1989:117) escrivia: "Tratando de incluir las implicaciones que el cuerpo y el movimiento tienen, entendemos la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través (...), de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicofísica, y cuyo fin es perseguir (conseguir) un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social".

Van ser precursors d'algunes afirmacions realitzades en l'àmbit espanyol les traduccions de Lapierre i Aucouturier. Del primer són coneguts els models que han influenciat en la intervenció educativa. Així de Lapierre (1977) podem esquematitzar els cinc models culturals que fins a la publicació de la seva obra han matisat les intervencions en educació. És la consideració del cos el que ha donat matisos recolzats en:

1. El cos anatòmic, que identifica el cos com a màquina; és el tractament que es fa des de la biomecànica (palanques i forces) i al qual se sol·liciten màxims rendiments i un correcte desenvolupament orgànic.

2. El cos neurològic, model en què pren importància el sistema nerviós central com a originador del moviment.

3. Els cos psicològic, model inspirat en el pensament de Piaget, que considera el cos com a marc referencial de l'origen de la personalitat i de la intel·ligència.

4. El cos viscut, el cos és la seu de les reaccions afectives i de les emocions; conflueix tot, és a dir, el cognitiu, l'afectiu i l'emotiu. És un model inspirat i influenciat en Walton.

5. El cos existencial, el cos és com un tot on interacciona el "jo" i el "món exterior".

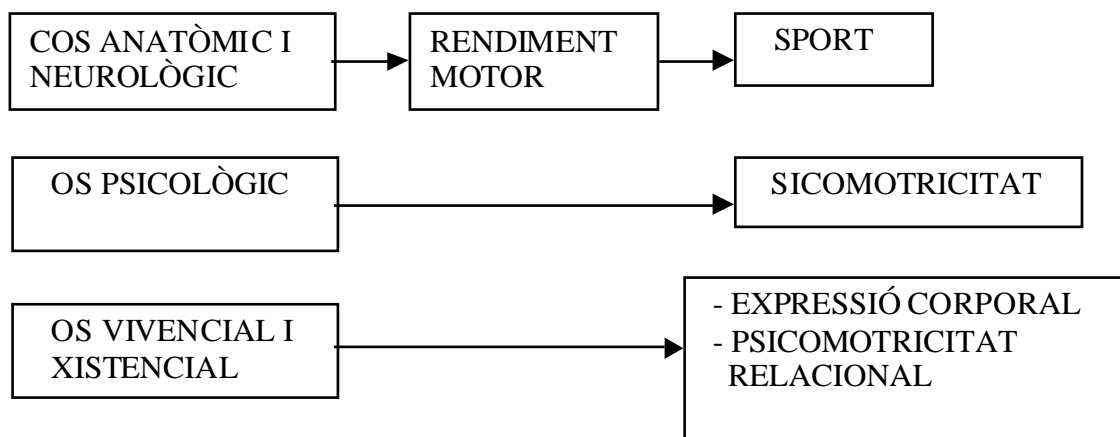
Aquesta senzilla esquematització considerant les matisacions del cos, és la determinant, en bona mesura, dels diferents tipus d'intervenció des de l'EF.

Els model anatòmic i neurològic es projecten en el desig d'augmentar el rendiment motor, fent cas tangible i sobretot observable en l'esport.

El model psicològic té com a clares manifestacions alguns dels corrents psicomotricistes, que han arrelat fort en les darreres dues dècades.

Els models vivencial i existencial es consideren el punt de partida dels corrents expressius i els psicomotricistes.

Esquemàticament queda (tret de Gimeno, 2002:265):



Quadre 11: Matisacions del cos i llurs corrents ideològiques (Gimeno, 2002)

Revisades les creences i acceptacions al voltant del moviment i del cos com a element a considerar en l'EF, encara falta prendre una posició al voltant d'ambdós conceptes. Entre el col·lectiu que observa, reflexiona i teoritza en EF, cada dia són més els que pensen que centrar l'objecte d'estudi de l'EF en el moviment i/o en l'element corporal queda curt i exclou altres potencialitats. Recentment Cecchini (1996) i Lagardera (1989), i anteriorment Parlebas (1987) han considerat que convé aprofundir i matisar en una tercera consideració que bé es pot anomenar motricitat, però entre nosaltres i per a nosaltres, motricitat humana.

Si unim cos i moviment, i ho centralitzem en la persona mateixa en moviment, entrarem de ple en la motricitat humana. Així considerada, la motricitat humana va més enllà de la simple resposta motora. La motricitat s'expressa a través del moviment, però no es redueix a ell. Contempla el moviment com a implicació personal i intencional, i no només en els seus components físics, fisiològics i biomecànics.

Parlebas (1987) en els seus escrits ha proposat noves concepcions per ampliar l'objecte d'estudi de l'EF. Fins i tot es pot considerar que fa un gir de 180°. Proposa desplaçar la centralitat donada al moviment com a objecte d'estudi de l'EF per atreure l'atenció cap al ser que es belluga i donar-li significació al moviment humà. Defensa una nova terminologia omnicomprensiva de la seva idea: la conducta motriu com a objecte formal d'estudi de l'EF i a aquesta se li atribueix a categoria de "(...) Pedagogia de las conductas motrices" (Parlebas, 1987:51).

"(...) Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante, representan un modelo de relación con uno mismo, con el mundo y con los otros lleno de significación (...) fundan la originalidad de la Educación Física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podría disputar". (Vázquez, 1989:107).



“(…) La conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta simple perspectiva que cambia el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción,...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la Educación Física” (Parlebas citat per Lagardera, 2000:74-75).

“La conducta motriz entiende a las personas de modo global y unitario, en su dimensión afectiva, cognitiva y relacional, cuya pervivencia sensible se manifiesta en su motricidad y a cuya optimización y mejora van dirigidos los esfuerzos de la educación física, de un modo práctico y contextualizado, pues lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular como se comporta cada una de las personas que son objeto de educación y su mejora en relación a un proyecto pedagógico concreto” (Parlebas citat per Lagardera, 2000:75).

Amb el suport d'aquestes tres citacions s'indueix que l'EF, com a intervenció pedagògica, té tal singularitat i originalitat que a partir de les conductes motrius, en paraules de Lagardera (1989:14) “son un sistema de acción genuino del ser humano, diferente a otro tipo de conductas (...)” i és que per a molts, i entre altres per al mateix Parlebas, la conducta motriu és l'organització significant del comportament motor, i és significativa en si mateixa.

Mitjançant la intervenció educativa a prop de les conductes motrius, el professorat d'EF podria incidir en dos amplis camps o esferes: la individual i la sociocultural.

L'esfera individual admetrà, potencialment, la intervenció educativa de les conductes motrius al voltant d'aspectes tals com la dimensió biològica, cognitiva, relacional, expressiva i decisiva. L'esfera social i cultural, mitjançant la intervenció pedagògica amb l'EF, serà un mitjà socialitzador i enculturalitzador de l'individu en el seu mateix marc vivencial.

Amb poques objeccions, en general, és acceptada la síntesi-conclusió de Lagardera (2000:27): “Ya no es el movimiento, ni la técnica, ni la habilidad, ni el rendimiento, ni el gesto estandarizado, ni el esfuerzo desmedido, ni la versatilidad motriz el objeto de la educación física, sino la persona objeto de educación y, en especial, el proceso singular de evolución que se sigue de modo personalizado”.

### *Cap a una definició d'EF*

Dels apartats anteriors es comprova que els termes moviment, cos, motricitat, conducta motriu i fins i tot intervenció pedagògica o millor acció pedagògica, són constructes presents en les anàlisis epistemològiques, terminològiques i històriques al voltant de l'EF com a disciplina. Es tracta de conceptes més o menys acceptats que apareixen en els discursos definidors i/o conceptualitzadors del terme EF.

A continuació exposaré algunes definicions dels termes EF dels autors més representatius (això no vol dir que no hi hagi moltes més definicions que igualment siguin significatives):

Cronològicament trobem:

— De Fullat (1978): “Entendemos Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática”.

— De Leboulch (1979): “La Educación Física es la ciencia del movimiento”.

— De Cagigal (1981): “La Educación Física es, ante todo, educación y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo. El sujeto de la Educación Física no es un simple compuesto orgánico, es un hombre físicamente capaz, físicamente expresivo, es el hombre en movimiento”.

— De Parlebas (1987): “La Educación Física es la ciencia del movimiento”.

— De Vázquez (1989): “(...) entendemos la Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y (...) de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad somática (...)”.

— De Cecchini (1996): “La Educación Física es ante todo y sobre todo educación (...) es, para nosotros, educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; es diálogo o comunicación motriz que hemos precisado en consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada”.

— De Sánchez Bañuelos (1996): “La Educación Física puede contemplarse como un concepto amplio que trata del desarrollo y la formación de una dimensión básica del ser humano, el cuerpo y su motricidad. Dimensión que no se puede desligar de otros aspectos de su desarrollo, evolución-involución. Por lo tanto, no se debe considerar que la Educación Física está vinculada exclusivamente a unas edades determinadas ni tampoco a la enseñanza formal de una materia en el sistema educativo, sino que representa la acción formativa sobre unos aspectos concretos a través de la vida del individuo, es decir, constituye un elemento importante dentro del concepto de educación continua de la persona.

Los objetivos de la Educación Física, hoy en día, se mueven en torno a parámetros educativos impregnados de un carácter integral y vivencial, vinculados con la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana. Una motricidad entendida no en sí misma, sino con una estrecha vinculación con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona”.

- De Lagartera (2000): “La Educación Física se convierte en una pedagogía de las conductas motrices, en la medida que trata de optimizar o mejorar las conductas motrices



de los educandos. El/la profesor/a se convierte (...) que trata de sugerir o plantear las situaciones motrices que provoquen la optimización de las conductas observadas en función de un determinado proyecto pedagógico, y de aquello que sea de mayor interés y conveniencia para la persona afectada”.

Aquestes definicions i noves conceptualitzacions responen a concepcions teòriques diferents, però no gaire allunyades. Les matisacions que van sorgint, de fet, recullen realitats emergents que enriqueixen el camp de l'EF.

Està pràcticament acceptat per tot el professorat que, en la nova concepció d'EF, l'alumne pot aprendre a conèixer i a utilitzar el seu cos, a utilitzar de forma responsable les potencialitats de moviment, però l'alumne també assimilarà coneixements, actituds, destreses i hàbits que contribueixen a mantenir i millorar la salut, proporcionant, en tot cas, una millor qualitat de vida.

#### **2.4.4 Justificació com a àrea curricular**

A l'àrea curricular d'EF, en el currículum de l'educació obligatòria, se li dóna el mateix tractament i consideració que a la resta d'àrees de coneixement. El professorat, des d'un principi, va ser conscient de la rellevància donada pel mateix legislador, i aquest tracte igualitari ha fet créixer en la creença de les múltiples possibilitats que té la disciplina en la seva contribució a la formació integral dels alumnes.

Per una altra banda, ja són molt significatius els paràgrafs utilitzats des del MEC (1992) per a ressituar l'EF en el lloc que li correspon: “(...) La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida (...)”.

Analitzant encara més la realitat d'aquell moment, que per cert ha anat augmentant, en el mateix paràgraf els redactors tècnics del document afegeixen: “(...) En relación con los conocimientos, por otra parte, existe una demanda social en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas”. (MEC, 1992).

Aquesta necessitat va fer que l'àrea d'EF es desenvolupés en igualtat de condicions amb la resta d'àrees curriculars. L'àrea d'EF s'orienta cap al desenvolupament de les capacitats i habilitats instrumentals que perfeccionen i augmenten les possibilitats de moviment dels alumnes en el coneixement de la conducta motriu com a organització significant del comportament humà i assumir actituds, valors i normes referents al cos i a la conducta motriu.

Així s'explicita l'orientació que ha de donar-se a la intervenció pedagògica des de l'EF i, encara que sembli que l'àrea es basa en el cos i el moviment (...) el cuerpo y movimiento

son los ejes básicos a partir de los cuales se organiza la enseñanza de nuestra área (...) (MEC, 1992), per davant i com a denominador comú de tots els E-A que es presenten hi haurà sempre la concepció no dicotòmica de l'home i sí la seva consideració psicofísica. Ment i cos en conjunt indissoluble de vivències i aprenentatges.

Funciones del movimiento	
De conocimiento	. Facilita el acercamiento al conocimiento de nosotros mismos, amplía nuestro espectro de reacciones y nos permite apreciar y conocer la naturaleza lejana
De compensación	. Contrarresta las secuelas que genera el exceso de sedentarismo, las posturas viciadas en el trabajo y en el estudio y su práctica sistemática mantiene estructuras y funciones.
De estructuración antinómica y funcional	. Desarrolla las estructuras, los órganos y sus funciones. Incrementa la potencialidad de las capacidades coordinativas condicionales
De comunicación y expresión	. Es medio que canaliza el lenguaje del cuerpo para las pautas y selectivas manifestaciones (mimo, teatro, danza, gimnasia...). Mediante el movimiento y la expresión corporal se consigue la creatividad de la fantasía motora y también ante el accionar de los participantes
De higiene	. De conservación, prevención y mejora de la salud. La práctica habitual y la buena costumbre que acompaña al movimiento ayudan a la consecución de una vida más saludable (salud física y salud mental).
De catarsis y hedonía	. Facilita la liberación de tensiones y reequilibra psíquicamente.
Agonística	. De emulación y de lucha de superioridad, consigo, ante otros y/o orientada a los elementos.

Quadre 12: Funcions del moviment (Gimeno, 2002)

L'EF en l'ensenyament obligatori té moltes més finalitats que funcions se li atribueixen al moviment, però no són de la seva exclusiva competència. Els docents hauran de fer un esforç perquè des de la seva intervenció els aprenentatges que proposi al discent siguin significatius per a la seva formació integral. Si a nivell vulgar l'EF es materialitza en activitats físiques i esportives, en la seva concepció culta de la disciplina haurà de ser considerat el desenvolupament i millora dels esquemes motors de base, les habilitats perceptives, les habilitats bàsiques i les habilitats específiques; però tot des d'una doble òptica: evitant exclusions, encarrilant el coneixement i acceptació personal, controlant en la seva justa mesura la competitivitat i, en definitiva, cercant el creixement personal que porti al final de l'etapa a la creació d'hàbits perdurables.

A l'educació infantil s'intensificarà la temàtica del coneixement de si mateix, d'estimulació de sensacions i percepcions, enfortiment dels esquemes posturals i motors. A l'educació primària s'accedirà al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària de responsabilitat i de respecte per les altres persones i, especialment, a la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva. En l'ESO té com a principal finalitat desenvolupar les capacitats motrius

discents, augmentar i perfeccionar la seva capacitat de moviment i crear hàbits perdurables d'activitat física i esportiva.

### **2.4.5 Filosofia per a la intervenció en EF**

La reforma educativa del 1990 és un intent modern i progressista d'abordar els temes d'educació amb visió i projecció cap al nou segle en què ens trobem. Proposada i acceptada l'àrea d'EF com a disciplina curricular en l'ensenyança obligatòria, ha sigut necessari fer una trucada a tot el professorat per poder treure-la de la rutina que arrossegava i de l'apatia en què es desenvolupaven les classes en un temps de pretransició i de descuit per part de les responsabilitats administratives.

Revaloritzades les titulacions a la categoria de llicenciatura i de diplomatura, convalidades les titulacions anteriors, convocades les oposicions en els dos nivells possibles i col·locant el professorat en el mateix nivell que la resta d'àrees curriculars, va arribar el moment de revisar, actualitzar i elevar la intervenció des de l'EF. Nous temps i noves preocupacions van obrint portes a la reflexió permanent, i des de l'auspici de la psicologia, la pedagogia, la fisiologia, la sociologia, s'ha entrat en la recerca de procediments que facilitin l'E-A de l'EF per poder fer-la més atractiva i vivenciada per a l'enriquiment i creixement personals.

#### *Alternatives en la forma d'entendre i procedir*

Malgrat l'entossudiment de les administracions educatives per reconduir les teories que sustenten i impulsen l'E-A en el currículum de l'educació obligatòria, mentre hi hagi democràcia i llibertat hi haurà possibilitat d'intervencions lliures, més o menys vinculades al passat i a la lliure interpretació de les maneres d'ensenyar. Si el conductisme va inspirar i protegir determinats moments, en aquest moment les noves tendències aconsellen i defensen el constructivisme, entre d'altres raons, perquè en educació el consideren molt més participatiu i compromès.

Fa molts anys al mateix Seirulo, professor d'INEF de Barcelona i preparador físic del FC Barcelona, li va cridar l'atenció els pocs continguts cognitius que deixaven les sessions d'EF entre l'alumnat d'EGB i de batxillerat i va proposar l'anomenada sessió cognitiva.

Actualment aquesta sessió cognitiva la trobem amb la “concepció cognitiva de la motricitat”.

— El cos i el moviment, encara avui en dia, segueixen sent dos eixos de l'acció didàctica per a l'EF.

— El moviment voluntari, el que es realitza amb intenció d'aconseguir algun objectiu, és el que interessa desenvolupar en els alumnes.

— La intel·ligència i la capacitat de pensar i reflexionar és el que diferencia l'home de la resta d'éssers vius, i només ell pot posar intencionalitat en les seves accions. Per això el professor d'EF ha de concebre la seva intervenció des d'una “concepció cognitiva de la motricitat”.

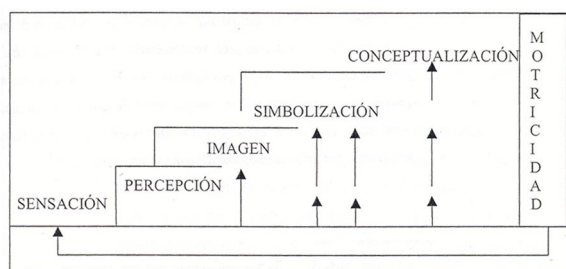
Suports en defensa i suggeriments per a la concepció cognitiva de la motricitat, els podem trobar en el DCB de primària (1992:15): “(...) En aquesta etapa té particular importància la connexió entre el desenvolupament motor i el cognoscitiu”.

Amb anterioritat a la reforma del 1990, altres estudiosos de la motricitat ja consideraven que:

— “(...) la imagen mental es un producto de la interiorización de los actos de la inteligencia (...)”. Piaget, 1977:145).

— “(...) cuando hace referencia al movimiento, el aprendizaje es orientado por la conciencia más o menos clara del fin propuesto”. Le Boulch, 1978:100).

Da Fonseca, en el seu llibre de la filigènesi de la motricitat, esquematitza el procés cognitiu de la motricitat humana. Esquema tret del seu llibre (1984:162):



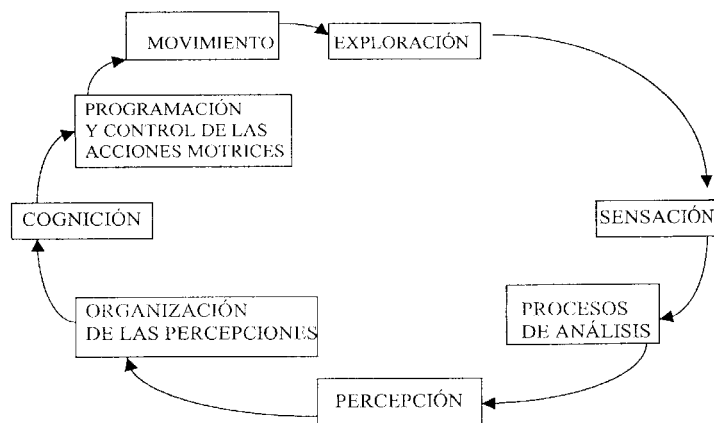
Quadre 13: Filogènesi de la motricitat (Da Fonseca, 1984)

Més propers a nosaltres Oleguer Camerino i Marta Castañer (1991:27) constaten que:

”(...) todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción a la conceptualización”.

En aquest mateix llibre aquests autors, referint-se a la motricitat, especifiquen (1991:28): “(...) que atender el desarrollo cognitivo posibilita una mejor programación y control del movimiento, estableciendo así un proceso circular en el que el movimiento activa a la sensación, la sensación a la percepción, la percepción a la cognición, la cognición al movimiento y éste, de nuevo, a la sensación, repitiendo así un proceso evolutivo de forma continua”.

L'esquema d'aquest procés circular del desenvolupament cognitiu a partir de la proposta de Castañer i Camerino queda:



Amb tots aquests plantejaments s'està en condicions de plantejar una EF allunyada de formes tradicionals i intervenir amb ella i des d'ella sota una concepció global.

Per una altra banda o simultàniament, tant el currículum de primària com el de secundària apunten fort a l'aprenentatge significatiu; en EF també. Davant la consecució dels objectius purament motrius de l'EF que va precedir la reforma, ara des d'una concepció no dicotòmica de l'home i prenent-lo com a unitat psicofísica, dóna peu a fer els aprenentatges des de la perspectiva constructivista i significativa.

L'aprenentatge constructivista representa una manera nova d'entendre l'acte didàctic. Es canvia la repetició per la comprensió. Desapareix l'acumulació de continguts i la seva memorització; en lloc d'això, s'intercedeix per la construcció o la reconstrucció dels mateixos i assumir-los per la seva pròpia significativitat.

Els aprenentatges significatius són aquells que tenen capacitat d'establir vincles entre els nous continguts i els coneixements que ja posseeixen els alumnes. En aquest aprenentatge, els continguts no es presenten de manera aleatòria, sinó que s'han de relacionar de manera substantiva amb els que ja saben els alumnes.

És bo que els continguts siguin assimilats en estructures cognitives, ja que la repetició mecànica i exclusiva no condueix enlloc. Els continguts que planteja l'EF han de ser útils i funcionals i de possible transferència.

Saturnino Gimeno (2002:148) presenta una proposta de les condicions que ha de tenir l'aprenentatge significatiu (extretes dels autors Jordi Díaz i M<sup>a</sup> Teresa Lleixà):

CONDICIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
¿Desde dónde comenzar en EF?	. De los conocimientos previos que poseen los alumnos entorno al cuerpo, al movimiento y a las habilidades y destrezas.
¿Qué requisitos son necesarios?	. Presentar contenidos potencialmente significativos. . Considerar y recurrir a la estructura psicológica de los alumnos. . Estimular y lograr la motivación necesaria. . Dominar la estructura lógica de la asignatura. . Conseguir que el alumno vivencie, descubra y “construya el conocimiento”.
¿Qué se le pide al alumno?	. Intensidad desde la reflexión y con la acción autorregulada y/o dosificada.
¿Qué hace el maestro/profesor?	. Mediar entre el conocimiento y el alumno; ayuda, acompaña, orienta.
¿Cómo se construye el aprendizaje?	. Por la modificación de los esquemas de conocimiento; por equilibrio/desequilibrio que es lo conocido como “disonancia cognitiva”.
¿A dónde se apunta?	. A la gimnasia funcional de desarrollar una estructura cognitiva comprensiva para aprender a aprender.

Quadre 14: Condicions de l'aprenentatge significatiu (Díaz i Lleixà en Gimeno, 2002)

### *Bases pedagògiques, fisiològiques i sociològiques*

L'EF segueix sent EF, encara que per damunt de tot sigui educació i, al seu voltant, s'haurà de fer una sèrie de consideracions que la singularitzen i la justifiquen en la seva personalitat.

L'EF ha de complir una sèrie de finalitats que segueixen sent pròpies. En referència a les bases pedagògiques, seguint l'autor Jordi Díaz Lucea (1999) en relació amb el desenvolupament motor, s'entén que ha de ser:

— “Incentivados los procesos de desarrollo motor con especial incidencia en los demás ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo, social, relacional.

— Satisfechas las necesidades de movimiento del individuo atendiendo a la motricidad propia de cada estadio evolutivo.

— Dotados los alumnos de los procedimientos, conocimientos, hábitos, actitudes y normas que les ayudan a mejorar su calidad de vida.

— Trabajada una amplia base motriz, activando los diferentes esquemas motores como base para el desarrollo de las capacidades motrices y para el aprendizaje de todo tipo de habilidades y destrezas.

— Propiciadas diversas “prácticas físicas” que incidan en el desarrollo de hábitos de expresión, relación, etc.”

Per una altra banda, la intervenció des de l'EF ha d'assumir bona part de la responsabilitat per contribuir al creixement i maduració dels diferents sistemes corporals. Encara que són coneixements que s'imparteixen als especialistes en EF, els mestres generalistes han de saber que l'atenció donada als següents sistemes corporals es realitza amb els propòsits que també es relacionen:

#### Sistema esquelètic:

- Realitzant una activitat física adequada a cada alumne.
- Evitant en tot moment les competicions i la competitivitat perillosa.
- Dosificant en forma i manera els esforços i exigències.
- Treballant, sense preocupació, les capacitats condicionals.
- Retrobant la gimnàstica preventiva i correctiva per treballar la postura correcta i/o per ajudar en la rehabilitació.

#### Sistema muscular:

- Realitzant activitats físico-esportives que vagin millorant el sistema i sobretot proporcionin als alumnes el to muscular necessari per a la seva edat i activitat.
- Discernir quines activitats poden produir lesions i per damunt de tot educar per evitar-les.

#### Sistema adipós:

- Realitzar activitats genèriques i localitzades que compensen els possibles efectes d'una alimentació mal portada.
- Educar en l'ús de dietes sanes i equilibrades davant la moda i la comoditat.

#### Sistema nerviós:

- Arribar a temps i fer propostes d'esquemes motors en gran nombre i en gran varietat, abans que es produeixi la mielinització del sistema.
- Fer plantejaments progressius de treball físic considerant les lleis del desenvolupament del sistema nerviós: cefalocaudal i proximodistal.

En el pla sociològic s'ha de considerar que l'EF és un recurs educatiu que la societat vol i accepta com a tal. En el món de la postmodernitat, amb l'oblit intencionat d'uns valors i amb l'emergència d'altres que es presenten com a nous, l'esport, les pràctiques físico-esportives i la cura del cos tenen un pes específic que sent l'estructura social. Ignorar-lo seria suïcida, encarrilar-lo és una tasca desafiant i un repte per actuar.



### 3. ÀMBIT METODOLÒGIC

#### 3.1 INTRODUCCIÓ

Tota investigació educativa està emmarcada en uns enfocaments d'investigació. Aquests determinaran la manera d'orientar-la. El present treball es caracteritza per l'existència dels tres tipus de paradigmes: el positivista, l'interpretatiu i el crític.

Cada un d'aquests paradigmes ha contribuït en diferents apartats del treball. El positivista, el trobem en la primera part de la investigació, quan vaig planificar el qüestionari per a la mostra de professors d'EF de la província de Tarragona. L'interpretatiu el trobem en la darrera part de la investigació, quan vaig agafar 6 informants clau per corroborar les dades que m'havia donat del qüestionari. I el crític, el trobem amb la intencionalitat última del present treball, que és relacionar la teoria amb la pràctica per tal de millor aquesta última.

Per al treball d'investigació em vaig basar en un qüestionari que vaig passar a una mostra representativa de professors d'EF de la província de Tarragona. Dels diferents autors que parlen de com elaborar un qüestionari, em vaig basar en Cohen i Manion (1990). Per a la planificació del qüestionari em vaig basar en les premisses bàsiques que estableixen aquests autors: tenir clara la finalitat de la investigació, establir la població sobre la qual es fa l'estudi i tenir en compte els recursos que es tenen disponibles.

Com que per a la present tesi m'he basat en la informació obtinguda en aquest qüestionari, l'elaboració d'aquest fa ser molt meticulosa i seguint les pautes establertes perquè els resultats em fossin vàlids.

En aquest apartat del treball redacto exhaustivament com vaig elaborar el qüestionari, els aspectes que vaig tenir en compte, els autors en què em vaig basar, per què vaig escollir aquesta font d'informació i no d'altres.

Dintre de l'apartat d'elaboració hi ha un subapartat on justifico cada una de les preguntes del qüestionari i on queda plasmada la necessitat de totes elles per tal d'obtenir la informació que necessitava.



Un altre apartat dintre de l'àmbit metodològic ha estat com fer la mostra a partir de la població existent. En el meu cas, he fet un recompte del total de classes d'ESO que hi havia en el curs 1998-1999 en tots els centres públics i privats de la província de Tarragona. A partir de la fórmula de Sierra Bravo (19949) he tret la mostra representativa per al present treball.

M'he trobat que el nombre de classes d'ESO era una dada fixa; en canvi, en el nombre de professors per les dimensions dels centres hi havia grans diferències. Davant d'aquest fet vaig voler fer la mostra a partir del nombre de classes i la correlació amb el nombre de professors que necessitava; ho vaig fer a partir del recompte de professors que hi havia en el nombre de classes que necessitava per a la mostra.

En aquest apartat presento un esquema dels centres on vaig passar el qüestionari amb el nombre de classes d'ESO que tenien i el nombre de qüestionaris que necessitava per a la mostra.

A l'hora d'analitzar les dades vaig haver de realitzar dos tipus de reagrupament. Un, per les preguntes obertes que hi havia al qüestionari i s'havien de reagrupar des d'un inici. I un altre per preguntes tancades que hi havia però volia recodificar-les en menys variables, ja que a l'hora de fer les anàlisis estadístiques com menys variables tenia, més fiables eren els resultats.

Per finalitzar aquest apartat metodològic i per tal d'enriquir-me en les dades obtingudes del qüestionari vaig realitzar una sèrie de proves estadístiques per tal d'aconseguir aquesta finalitat, que van ser: taules de contingència, la khi-quadrat, l'anàlisi factorial i l'alfa de Cronbach.

### **3.2 PARADIGMES DE LA INVESTIGACIÓ**

Tota investigació educativa està emmarcada en uns enfocaments d'investigació que la defineixen en les seves posicions bàsiques i condicionen els supòsits de sortida. L'enfocament o enfocaments que s'escullin com a línia d'investigació orientaran el treball, el dirigiran i el modelaran.

El terme més freqüentment utilitzat per descriure aquestes línies d'investigació és el de paradigma.

Soltis (1984) en el llibre de Molina (1993:18) contextualitza l'origen dels diferents paradigmes en el marc de la filosofia; d'ella es deriven i justifiquen les diferents perspectives existents en matèria d'investigació educativa. Soltis, en el llibre citat, especifica els tres corrents filosòfics que han dominat en la investigació educativa: "l'empirisme lògic (positivisme/neopositivisme), la teoria interpretativa (fenomenologia, hermenèutica, historicisme o interaccionisme simbòlic) i la teoria crítica (neomarxisme)".

La present investigació està emmarcada per la coexistència dels tres tipus de paradigmes. Cada paradigma presenta unes característiques pròpies i ben definides que han estat necessàries per a l'elaboració del present treball.

La primera part d'investigació prové del paradigma positivista. El qüestionari inicial que s'ha realitzat als professors d'EF d'ESO de la província de Tarragona és un exemple d'aquest paradigma, amb un disseny curós d'investigació, medició fiable de les dades i la seva manipulació estadística. S'ha partit d'una mostra representativa i té com a objectiu extrapolar les dades obtingudes al conjunt de la població o a altres poblacions amb contextos similars. Els resultats obtinguts són independents de l'investigador, intentant en tota mesura que les dades siguin objectives. Aquesta part del treball va començar en el curs escolar 1998-1999.

Una segona part de la investigació correspon al paradigma interpretatiu. Un cop analitzades les dades i extretes les conclusions, seguint el paradigma positivista, realitzo una sèrie d'entrevistes en profunditat a informants clau per corroborar les dades obtingudes. Aquesta segona investigació és complementària de l'anterior, ja que considera com a font important d'informació les dades dels processos no observables (pensaments, actituds, sentiments o percepcions dels entrevistats). Els informants clau van ser: un professor universitari d'EF, un inspector de la zona de Tarragona de l'àrea d'EF, un professor d'ESO d'un centre públic i un altre d'un centre privat, un pare, que era el president dels pares de secundària i un alumne que forma part del Consell Escolar del seu centre. Aquestes entrevistes en profunditat es van dur a terme al final del curs escolar 2003-2004. Malgrat que el qüestionari té una sèrie de preguntes d'opinió, és important corroborar les dades amb el mètode de l'entrevista. És una forma de validesa externa de les dades obtingudes en el qüestionari.

Les aportacions de l'enfocament crític en la present investigació tenen com a objectiu últim reconsiderar la relació entre la teoria i la pràctica. Entre els seus supòsits cal considerar que l'educació no és neutral, i per tant, tampoc no ho és la investigació. L'objectiu d'aquest enfocament és que els mateixos professors millorin racionalment la seva pràctica; hi ha d'haver un autoconeixement educatiu que els permetrà reestructurar la seva pràctica. D'aquesta manera es contribueix a millorar la mateixa ensenyança.

Aquest és l'objectiu final de la present investigació; amb el coneixement que pugui obtenir de les dades del qüestionari i les entrevistes, poder formular tota una sèrie de premisses per tal d'optimitzar l'àrea d'acord amb la realitat concreta de la zona d'investigació i, en la mesura que sigui possible, extrapolar aquestes premisses a la comunitat de Catalunya, de la qual formem part en matèria d'educació.

La majoria d'investigacions educatives són descriptives. La tesi que tenim a les mans també ho és. Cohen i Manion (1990:102) defineixen la investigació descriptiva com la que "describe el que son las relaciones presentes entre variables en una situación dada y da cuenta de los cambios que suceden en estas relaciones en función del tiempo".

El mètode descriptiu utilitzat més comunament en investigació educativa és l'enquesta. En el meu cas va ser una enquesta a petita escala i que vaig dur a terme jo mateixa. En la recopilació de la informació vaig emprar la tècnica del qüestionari.

Per Cohen i Manion (1990:131) la finalitat de l'enquesta és

“(...) reunir datos en un momento determinado con la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas o patrones contra los que se pueden comparar las condiciones existentes, o c) determinar la relaciones que existen entre situaciones específicas. De esta forma las encuestas pueden variar en sus niveles de complejidad: desde las que proporcionan simples informaciones de frecuencias a las que presentan análisis de relaciones”.

### **3.1 PLANIFICACIÓ DEL QÜESTIONARI**

Hi ha diferents autors que parlen sobre com es planifica un qüestionari. Els autors que més em van agradar van ser Cohen i Manion per la seva claredat en l'exposició d'aquest tema: m'hi vaig basar en la planificació del qüestionari.

Segons Cohen i Manion (1990:132) per dissenyar un qüestionari s'han de tenir en compte tres consideracions:

- a. La finalitat exacta de la investigació.
- b. La població sobre la qual se centra.
- c. Els recursos que hi ha disponibles.

#### **3.3.1. La finalitat de la investigació**

La finalitat general de la present Tesi Doctoral, del qual obtindrem la informació a partir d'un qüestionari a una mostra representativa de professors d'EF d'ESO, classificats per la grandària dels centres i per la seva titularitat és:

L'estudi de l'estat de l'àrea d'EF a l'ESO a la província de Tarragona a partir de la reforma educativa LOGSE.

Aquesta finalitat general s'articula en les següents àrees específiques, que corresponen als objectius de la investigació:

### **1. Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona.**

Aquest és el primer objectiu que vaig considerar bàsic per conèixer els tipus de centre d'ESO de la província de Tarragona. A partir del nombre de línies i la titularitat de la totalitat de centres, aquesta informació la vaig obtenir del Departament d'Ensenyament. Per poder fer la mostra calia esbrinar les dimensions dels centres, el percentatge de públics i privats i el nombre de professors d'EF. Tota aquesta informació va ser obtinguda per comarques per poder realitzar, posteriorment, una anàlisi comparativa entre elles en el curs escolar 1998-1999.

L'objectiu 1 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Titularitat de centres (pregunta 4).
- Nombre de centres per comarques (pregunta 3).
- Nombre de professors d'EF als centres (pregunta 5).

### **2. Analitzar les característiques del professorat d'EF que està impartint l'ESO i llur formació inicial i permanent.**

En plena reforma educativa LOGSE és possible la docència a secundària de professors especialistes en EF de primària, els llicenciats en INEF i, en algun cas molt concret, antigues titulacions de l'època franquista.

La figura dels professors d'EF als centres és molt complexa; calia esbrinar si, a més a més de la seva àrea, treballava també en altres o bé era tutor. Després, tot un seguit de preguntes sobre l'edat, sexe, situació administrativa, si duu a terme altres activitats relacionades amb l'EF. Per completar la informació sobre les característiques del professorat vaig creure convenient afegir preguntes sobre què pensaven de la seva formació inicial i permanent, i la necessitat d'aquesta última.

L'objectiu 2 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Edat (pregunta 6).
- Sexe (pregunta 7).
- Forma d'especialitat (preguntes 8 i 9).
- Situació administrativa (pregunta 10).

- Si és docent d'altres àrees (pregunta 16).
- Anys d'experiència docent (pregunta 17).
- Anys d'experiència docent en l'actual centre (pregunta 19).
- Fa altres activitats relacionades amb l'EF (pregunta 18).
- Practica algun esport (pregunta 20).
- Opinió vers la seva formació inicial (pregunta 23).
- Opinió vers la formació permanent:
- Necessitat (pregunta 24).
- Valoració (pregunta 25).
- Dificultats (pregunta 26).
- Oferta actual (pregunta 27).

### **3. Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona a partir de la LOGSE.**

Com és ben conegut en el món de l'ensenyament, cada centre és un món i amb unes característiques pròpies. Davant aquesta possible diversitat, volia conèixer com s'organitzaven els diferents tipus de centre, per les dimensions, per la titularitat i en les diferents comarques. Han sigut preguntes que fan referència a l'àmbit organitzatiu del professor: metodologia, objectius, continguts...

L'objectiu 3 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Criteris per elaborar el 2n nivell de concreció (pregunta 28).
- % de treball dels blocs de contingut (pregunta 30).
- Metodologia (pregunta 31).
- CV que ofereix el centre (pregunta 32).
- Utilització del llibre de text (preguntes 33 i 34).
- Continguts prescriptius 1r nivell (pregunta 38).
- Tipus de contingut (pregunta 42).
- Organització horària (pregunta 48).

#### **4. Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF.**

Una de les característiques d'aquesta àrea curricular és la necessitat que es dugui a terme en uns espais concrets i amb un determinat tipus de material. Quan no se'n té o es té amb un nombre insuficient, aquest fet pot condicionar molt la dinàmica de les classes, i fins i tot els continguts a impartir.

L'objectiu 4 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Recompte d'instal·lacions, equipament i material (pregunta 36).
- Condicionaments en la docència (pregunta 37).

#### **5. Comprovar l'ús de factors clau de la reforma, com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació.**

Cada reforma educativa ha suposat un avanç i una adequació més propera a la societat en què vivim. A partir dels factors clau de la reforma LOGSE, vaig voler esbrinar com havia afectat a cada tipus d'institut, i si hi havia diferències significatives entre els diferents tipus de centres.

L'objectiu 5 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Interdisciplinarietat de l'EF (pregunta 29).
- Recursos davant la diversitat (pregunta 35).
- Avaluació:
  - Inicial (preguntes 43 i 44).
  - Contínua (preguntes 45 i 46).
  - Final (pregunta 47).

#### **6. Conèixer l'opinió del professorat d'EF d'ESO vers diferents aspectes de la reforma i les classes.**

Com a darrer objectiu del treball, vaig considerar l'opinió dels professors respecte a la reforma i la seva pròpia àrea educativa. Volia saber, des del seu punt de vista, com havia viscut la reforma, i si li semblaven correctes els canvis que s'estaven produint.

L'objectiu 6 es concreta en les següents preguntes del qüestionari:

- Com creu que valoren l'àrea els companys del centre (pregunta 21).

- Com creu que valoren l'àrea els alumnes (pregunta 22).
- Currículum (preguntes 39, 40 i 41).
- Reforma (pregunta 49).
- Tarannà professor (pregunta 50).
- Problemes de les classes (pregunta 51).
- Què agrada més i menys als alumnes de l'àrea (preguntes 52 i 53).

Tots aquests objectius es reflecteixen en el qüestionari en 53 ítems, que pretenen recollir informació exhaustiva al voltant de 7 nuclis fonamentals que en certa manera constitueixen els objectius generals de la investigació. Aquests 7 nuclis fonamentals corresponen a l'estructura del qüestionari, i són els següents:

1. Continguts prescriptius, 1r nivell de concreció.

Pregunta: 38

2. Tipus i característiques del professor.

Preguntes: 6, 7, 8, 9, 10, 17, 18, 19, 20

3. Formació inicial i permanent.

Preguntes: 23, 24, 25, 26, 27

4. Titularitat, estrat, 2n nivell de concreció, organització modular.

Preguntes: 1, 2, 3, 4, 5, 16, 28, 29, 30, 32, 42, 48 (11, 12, 13, 14, 15 s'han anul·lat).

5. Material i instal·lacions: com condicionen la docència.

Preguntes: 36, 37

6. Grau de coneixement de la reforma.

6.1 Diversitat.

Pregunta: 35

6.2 Avaluació.

Preguntes: 43, 44, 45, 46, 47

6.3 Metodologia.

Preguntes: 31, 33, 34

7. Opinió personal respecte a les qüestions anteriors.

Preguntes: 21, 22, 39, 40, 41, 49, 50, 51, 52, 53

		ESTRUCTURA DEL Q ÜESTIONAR I						
		1	2	3	4	5	6	7
OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ	1				X			
	2		X	X				X
	3	X			X			X
	4					X		
	5				X		X	X
	6							X

Quadre 15: Relació entre la estructura del qüestionari i els objectius de la investigació

### 3.3.2 La població en què se centra

Sempre m'he dedicat a la docència en el marc de la província de Tarragona; per tant, vaig agafar com a població d'estudi tots els centres públics i privats d'aquesta província i que impartien ESO.

La documentació de la qual he partit és la llista de centres públics i privats del curs 1998-1999 facilitada pel Departament d'Ensenyament, amb informació sobre el nombre de classes d'ESO de cada centre. Aquesta llista va ser:

Comarca	Nom de l'Institut (públic)	Cursos				Total classes
		1r	2n	3r	4t	
Alt Camp	IES Narcís Oller	3	3	3	5	14
Alt Camp	IES José M. Fàbregas	4	5	5	7	21
Baix Camp	IES Berenguer d'Entença	3	2	3	3	11
Baix Camp	IES Baix Camp	3	3	4	6	16
Baix Camp	IES Cambrils	2	3	2	3	10
Baix Camp	IES G. Ferrer	4	4	3	4	15
Baix Camp	IES Gaudí	3	4	5	7	19
Baix Camp	SES Joan Puig i Ferrer	2	2	2	2	8
Baix Camp	SES Montroig	2	3	3	3	11
Baix Camp	IES Ramon Berenguer IV	2	2	2	3	9
Baix Camp	IES Ll. Domènech Montaner (Reus V)	3	3	3	3	12
Baix Camp	IES Josep Tapiró	3	4	4	5	16
Baix Camp	IES Joan Guinjoan i Gispert	4	5	4	4	17
Baix Camp	IES S. Vilaseca	3	3	3	5	14
Baix Ebre	IES Blanca d'Anjou. Perelló	1	2	1	1	5
Baix Ebre	IES Camarles	3	3	3	3	12
Baix Ebre	IES de Deltebre	4	5	4	3	16
Baix Ebre	IES Joaquim Bau	4	4	4	5	17
Baix Ebre	IES La Candelera	2	2	2	2	8
Baix Ebre	IES Roquetes	5	5	5	5	20
Baix Ebre	IES l'Ebre	3	3	4	4	14
Baix Pered s	IES Baix Penedès	3	4	4	6	17
Baix Pered s	IES Camí de Mar	5	5	5	6	21
Baix Pered s	IES de L'Arboç	3	3	3	4	13
Baix Pered s	IES del Vendrell	4	4	4	6	18



Conca de Barber	IES Joan Segura i Valls	1	2	1	2	6
Conca de Barberà	IES Joan Amigó i Callau	2	2	2	2	8
Conca de Barberà	IES Martí l'Humà	2	2	3	3	10
Montsià	IES Els Alfacs	3	4	3	4	14
Montsià	IES de la Sénia	2	2	2	3	9
Montsià	IES Montsià	2	2	3	3	10
Montsià	IES Ramon Berenguer IV	3	4	4	4	15
Montsià	IES Manuel Sales i Ferré	2	2	3	2	9
Montsià	IES Santa Bàrbara	2	2	3	3	10
Montsià	IES Sòl de Riu	3	4	4	3	14
Priorat	SES Comudella del Montsant	1	1	1	1	4
Priorat	IES Priorat	2	2	2	3	9
Ribera d'Ebre	IES Juli Antoni	4	5	4	4	17
Ribera d'Ebre	IES de Flix	4	4	4	4	16
Tarragonès	IES Bonavista	5	5	5		15
Tarragonès	IES Cal·lípolis	3	4	4		11
Tarragonès	IES Camp Clar	3	3	4		10
Tarragonès	SES St. Salvador	2	2	2		6
Tarragonès	IES St. Pere i St. Pau	3	3	3		9
Tarragonès	IES de Constantí	2	3	2		7
Tarragonès	IES Jaume I	4	4	5	5	18
Tarragonès	IES Martí i Franquès	5	6	6		17
Tarragonès	IES el Morell	2	2	2	2	8
Tarragonès	IES Pons d'Icart	3	3	4		10
Tarragonès	IES Ramon Barbat	2	2	2	2	8
Tarragonès	IES Rovira Virgili	1	1	1		3
Tarragonès	IES R. de la Torre	2	2	2	3	9
Tarragonès	IES de Torredembarra	5	5	5	6	21
Tarragonès	IES Torreforta	3	4	4		11
Tarragonès	IES Vidal i Barraquer	2	2	4		8
Tarragonès	IES Vilaseca	3	4	3	4	14
Terra Alta	IES Terra Alta	4	4	4	4	16

Taula 2: Centres públics d'ESO i llurs línies (Departament d'Ensenyament, 1999)

Comarca	Nom del Institut (privat)	Cursos				Total clases
		1r	2n	3r	4t	
AltCap	CordeMarà	2	2	2	2	8
AltCap	Claret	2	2	2	2	8
Baix Cap	Vedura	3	3	3	3	12
Baix Cap	Arce	1	1	2	2	6
Baix Cap	Mare de Duda al Misericòrdia	1	1	1	1	4
Baix Cap	Pare Manaret	2	2	2	2	8
Baix Cap	Maria Rosal	2	2	2	2	8
Baix Cap	La Sale	3	3	3	3	12
Baix Cap	La Presentat	2	2	2	2	8
Baix Cap	Puigerver	2	2	1	1	6
Baix Cap	Sant Josep	3	3	3	3	12
Baix Ebre	Sant Josep	1	2	2	2	7
Baix Ebre	Nostre Senyorada de Consolació	1	1	1	1	4
Baix Ebre	Sagrada Família	2	2	3	3	10
Baix Ebre	Teresins	2	2	2	2	8
Baix Penedès	Residència Aibo	1	1	1	1	4
Baix Penedès	Sagrat Cor	3	3	3	3	12
Baix Penedès	Escola Agrícola Capjoiu	2	2			4
Conca de Biber	Mare de Duda Santa Biber	2	2	2	2	8
Montsi	Sagrat Cor	2	2	1	1	6
Montsi	Sagrada Família	1	1	1	1	4
Ribera d'Ebre	Santa Teresa	1	1	1	1	4
Taragonès	El Carme	2	2	2		6
Taragonès	Mare Nostrum	1	1	1		3
Taragonès	Sant Pau Apòstol	3	3	3		9
Taragonès	Tur	2	2	1		5
Taragonès	Elisabeth	1	1	1	1	4
Taragonès	Aura	1	1	1	1	4
Taragonès	Joan XXIII	2	2	2		6
Taragonès	La Sale Torrefrta	2	2	2		6
Taragonès	La Sale	3	3	3		9
Taragonès	Lesonnach Ensenyan a	2	2	2		6
Taragonès	Mare de Duda del Carme	2	2	2		6
Taragonès	Roig	1	2	2		5
Taragonès	Sagrat Cor de Jesús	2	2	3		7
Taragonès	Santa Teresa de Jesús	2	2	2		6
Taragonès	Sant Domingo de Guzmàn	2	2	2		6

Taula 3: Centres privats d'ESO i llurs línies (Departament d'Ensenyament, 1999)

Cal tenir en compte que en aquell curs escolar ja s'havia implantat completament la LOGSE en els quatre cursos d'ESO a excepció del centres de Tarragona capital.

La població objecte d'estudi s'ha obtingut comptabilitzant el nombre de classes de tots els centres d'ESO de la província de Tarragona. Una altra forma d'establir-la era a partir del nombre de centres públics i privats i la quantitat de professors d'EF que hi havia en cada un. Com que aquest últim factor no era del tot igual en els diversos centres (per exemple, en els centres mitjans hi havia des de 2 professors fins a 5), davant aquesta variabilitat vaig decidir partir del nombre de classes d'ESO que hi havia en cada centre, que això si que era fix. El resultat va ser el següent:

Nombre de classes dels centres públics: 706

Nombre de classes dels centres privats: 251

Total: 957

Si els recursos disponibles ho permeten i la importància dels resultats ho justifica, és millor accedir a tota la població. En el meu cas vaig preferir extreure'n una mostra representativa per no invertir gaire temps en la recollida de dades (qüestionari). Vaig fer que la mostra fos representativa per poder extrapolar, posteriorment, les dades a tota la població.

### **3.3.3 Els recursos que estan disponibles**

Quan vaig iniciar aquest estudi només disposava de la meva pròpia persona i el meu temps. Posteriorment, vaig poder comptar amb l'ajut del meu director de tesi, que m'anava guiant en els diferents passos que havia de seguir: qüestions bibliogràfiques, metodologia...

L'elaboració de les dades, l'havia de compaginar amb la meva feina com a professora d'EF a l'ESO i amb la meva vida esportiva. El fet de treballar a secundària em permetia gaudir d'un marge horari lliure més ampli: sempre vaig tenir un matí lliure que vaig aprofitar per desplaçar-me als centres i donar a conèixer els objectius del present treball quan donava el qüestionari.

Jo mateixa vaig anar personalment, centre per centre, a explicar els motius del meu estudi. Així ho vaig creure convenient per motivar els professors a respondre el qüestionari, que m'havia sortit bastant llarg. Si els centres eren lluny de la meva localitat, els vaig facilitar un sobre amb un segell perquè em tornessin el qüestionari per correu convencional; en canvi, si el centre era a prop, jo mateixa l'anava a buscar i comentava amb el professor què li havia semblat. D'aquesta manera vaig poder conèixer un munt de professors d'EF de la província que m'anaven explicant el seu treball vers l'àrea.

Per la validació del qüestionari em vaig ajudar de 7 professors d'EF de diferents centres de Tarragona, tant públics com privats, que assisteixen al seminari de formació permanent d'EF que realitza l'ICE, dins del seu pla de formació de zona.

Finalment, la validació de les dades de les conclusions la van fer 6 experts pertanyents a diferents estaments educatius: un professor universitari d'EF, un inspector d'EF de la zona de Tarragona, un professor d'ESO d'un centre públic i un d'un centre privat, un pare president de l'associació de pares i mares dels centres de secundària i una alumna que pertanyia al Consell Escolar del seu centre.

### 3.4 ELABORACIÓ DEL QÜESTIONARI

Les dades del treball de camp estan basades en el qüestionari que han respost la mostra de professors d'EF de la província de Tarragona. Per tant, a partir dels objectius que volia assolir en la meua investigació, vaig haver de preparar un qüestionari complet, que m'aportés tota la informació que necessitava per assolir els sis objectius que m'havia proposat d'estudiar.

Segons Rodríguez (1996:185), el qüestionari es defineix “como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia de encuestador”, i Rincón (1995:207) el defineix “como una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema o cuestión que se quiere investigar, donde las respuestas se han de contestar por escrito”.

En la seva anàlisi, Rodríguez (1996:185) es recolza en l'ús d'estadístics que pretenen apropar els resultats en uns pocs elements (mostra) a un punt de referència més ampli i definitori (població); sol dissenyar-se i analitzar-se sense comptar amb altres perspectives que aquella que reflecteix el punt de vista de l'investigador.

Em vaig decantar per la tècnica del qüestionari i no pas per la entrevista o altres de similars sobretot perquè en un primer moment necessitava treballar amb un nombre ampli de persones enquestades. L'oportunitat de personalització, que es dóna més en l'entrevista, la vaig resoldre anant a lliurar personalment tots els qüestionaris; d'aquesta forma va servir com a element de motivació a l'hora de contestar-lo els professors i per a donar-ne a conèixer els objectius.

La fiabilitat és molt més àmplia en el qüestionari, ja que al no tenir l'entrevistador al davant pot ser més objectiu a l'hora de contestar les preguntes. Fet que si l'entrevistador està present ha de quedar bé en les contestes que dóna, i per tant les respostes poden ser més subjectives.

Respecte a la profunditat de les respostes aportades, em feia falta, en primer terme, conèixer l'opinió dels professors d'EF i no tant tractar qüestions que exigeixen una profunda reflexió dels entrevistats. En una darrera part del treball he elaborat una sèrie d'entrevistes en profunditat a informants clau, a partir dels resultats del qüestionari inicial, per tal de conèixer l'estat de l'àrea d'EF a la província de Tarragona.

El qüestionari és una tècnica d'enquesta que s'elabora per sondejar les opinions d'un grup relativament nombrós de subjectes, invertint cadascun d'ells un temps mínim. Per tant, no està especialment dissenyat per exigir als subjectes grans dosis de reflexió o de respostes que en la seva elaboració per escrit exigeixin un gran esforç per la seva part.

A partir dels qüestionaris m'interessava obtenir la informació en un moment determinat, en plena aplicació de la LOGSE; el temps que necessitaven els professors per a contestar el qüestionari era prou llarg perquè ells mateixos determinessin si ho feien tot d'un cop o bé es distribuïen el temps. A més a més, hi havia una sèrie de preguntes en què havien de consultar el PCC del centre. Si jo mateixa hagués fet la entrevista-qüestionari a cada professor, hauria necessitat molt més temps.

Em podia trobar amb el problema que no em tornessin els qüestionaris. Això ho vaig solucionar trucant al centre i insistint en la seva devolució. Però cal dir que la majoria de professors em van retornar els qüestionaris per ells mateixos. A més a més, vaig tenir la sort de disposar de més qüestionaris dels que realment necessitava. D'aquesta manera vaig poder eliminar els incomplets.

La manera de saber si les preguntes del qüestionari estaven ben formulades, amb la suficient claredat per a ser contestades i sense dificultats d'interpretació per part dels enquestats, va ser mitjançant la realització d'un qüestionari previ de validació. D'aquesta forma vaig explorar les deficiències i inconvenients que podia presentar la seva realització.

Pel que fa referència a les respostes i posterior devolució del qüestionari per part dels enquestats, Fox (1980:610) assenyala la conveniència de seguir un procés que es desenvolupa en quatre fases:

“1. Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.

2. Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.

3. Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable.

4. Elección de algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no de una sola.”

La planificació del qüestionari implica dissenyar el conjunt de les qüestions que concretin els objectius de la investigació. Aquesta planificació va suposar tot un procés de reflexió. Em vaig formular tota una sèrie de preguntes sobre el problema a tractar i les vaig intentar contestar a partir de les meves pròpies idees i des dels models o esquemes teòrics que m'havia anat formant.

Aquestes explicacions del problema van constituir la base per a l'elaboració d'un esquema conceptual que mostrés les relacions entre els diferents elements implicats en el problema. A partir d'aquest esquema conceptual vaig emmarcar les dimensions del qüestionari i vaig redactar les qüestions que, després d'un estudi pilot, van donar pas a la relació definitiva de preguntes.

L'elecció del tipus de qüestions va estar estretament relacionada amb l'esquema conceptual de partida. Al ser un qüestionari de dimensions diverses, les preguntes havien de respondre a aquesta multidimensionalitat, bé reconeixent la independència de cada una d'aquestes dimensions o bé les relacions entre elles.

A partir d'aquesta premissa, calia considerar que hi havia dos tipus de qüestionaris: aquells que cerquen una informació descriptiva concreta i aquells que persegueixen recollir una informació de caràcter qualitatiu. Pel tipus d'informació que volia obtenir vaig considerar convenient utilitzar les formes de preguntes que corresponien als dos tipus de qüestionaris esmentats.

Les preguntes que feien referència a cercar una informació descriptiva concreta tenen una forma totalment estructurada. Les opcions de resposta presentades són redactades de forma que permeten respondre a tots els subjectes, fins i tot aquells que no desitgen donar certes dades o no en coneixen d'altres.

Quant a les preguntes que feien referència a cercar informació més qualitativa, estan presentades de forma que les opcions de resposta ofereixen a l'enquestat una gamma contínua, dintre de la qual buscarà la resposta.

Fox (1980), en el llibre de Rodríguez (1996:191), diu que "un cuestionario puede contener uno o varios modelos posibles de respuesta o cualquier combinación... El investigador se tiene que asegurar que sus modelos de respuesta cumplen el doble objetivo del cuestionario: dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma que los necesite, para responder al problema del estudio."

El format del qüestionari és un element important per assegurar les respostes dels enquestats, a part del seu contingut.

Tot qüestionari ha de portar un títol que faci referència, en forma abreujada, al tema central sobre el qual es busca informació. Amb el títol hi ha d'haver l'autor o autors de l'instrument.

En la presentació, que normalment es troba al primer full, se situa el qüestionari en el context on s'ha inscrit, bé particular o bé institucional; s'aclareix el marc general de l'estudi que s'està duent a terme i s'exposen els motius pels quals se sol·licita la informació. Després de la presentació, s'exemplifica la forma de contestar les diferents preguntes, i finalment s'agraeix la participació en l'estudi.

En la redacció amb els qüestionaris també s'ha de tenir en compte la forma i tipus de preguntes, l'estil o la forma de redactar les qüestions i el nombre d'elles.

Respecte a la forma de les preguntes, se solen classificar en tres categories: les preguntes obertes, que serveixen per a obtenir respostes expressades en el mateix llenguatge de la persona enquestada i sense límit precís en la resposta; les preguntes tancades o dicotòmiques, que serveixen per a obtenir respostes confirmatòries o desestimatives davant una proposició; i les preguntes d'elecció múltiple, que són un tipus de pregunta tancada que dintre dels extrems de l'escala permeten construir una sèrie d'alternatives de respostes internes.

En les preguntes de format tancat també hi cap la possibilitat que l'entrevistat aporti possibles opcions o alternatives no contemplades en el formulari.

L'estil o forma de redactar les preguntes està condicionat per la naturalesa de la informació que es vol obtenir, el nivell sociocultural de les persones que han de ser enquestades i les característiques, modalitats, costums, conflictes i hàbits de les persones que han de ser enquestades.

Malgrat que no hi hagi unes regles generals per a tots els qüestionaris, Rodríguez (1996:194) fa una sèrie de recomanacions generals que s'haurien de tenir en compte en l'elaboració del qüestionari; aquestes són:

- a) Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.
- b) Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.
- c) Al planificar el cuestionario, la elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse o tabularse las respuestas.
- d) En la medida en que ello sea posible, debemos planificar el cuestionario de modo que las preguntas que se formulen permitan establecer comparaciones con otros estudios realizados sobre el mismo problema.
- e) Las preguntas nunca deben ser de una especial dificultad para los encuestados.
- f) Del mismo modo, la contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados.
- g) En este tipo de cuestionarios, deben evitarse las preguntas confidenciales.

El nombre de preguntes d'un qüestionari és difícil de precisar; el normal és que no sobrepassi les trenta. Amb tot, l'aspecte més important a tenir en compte no és la quantitat de preguntes, sinó l'interès que puguin suscitar a les persones interrogades.

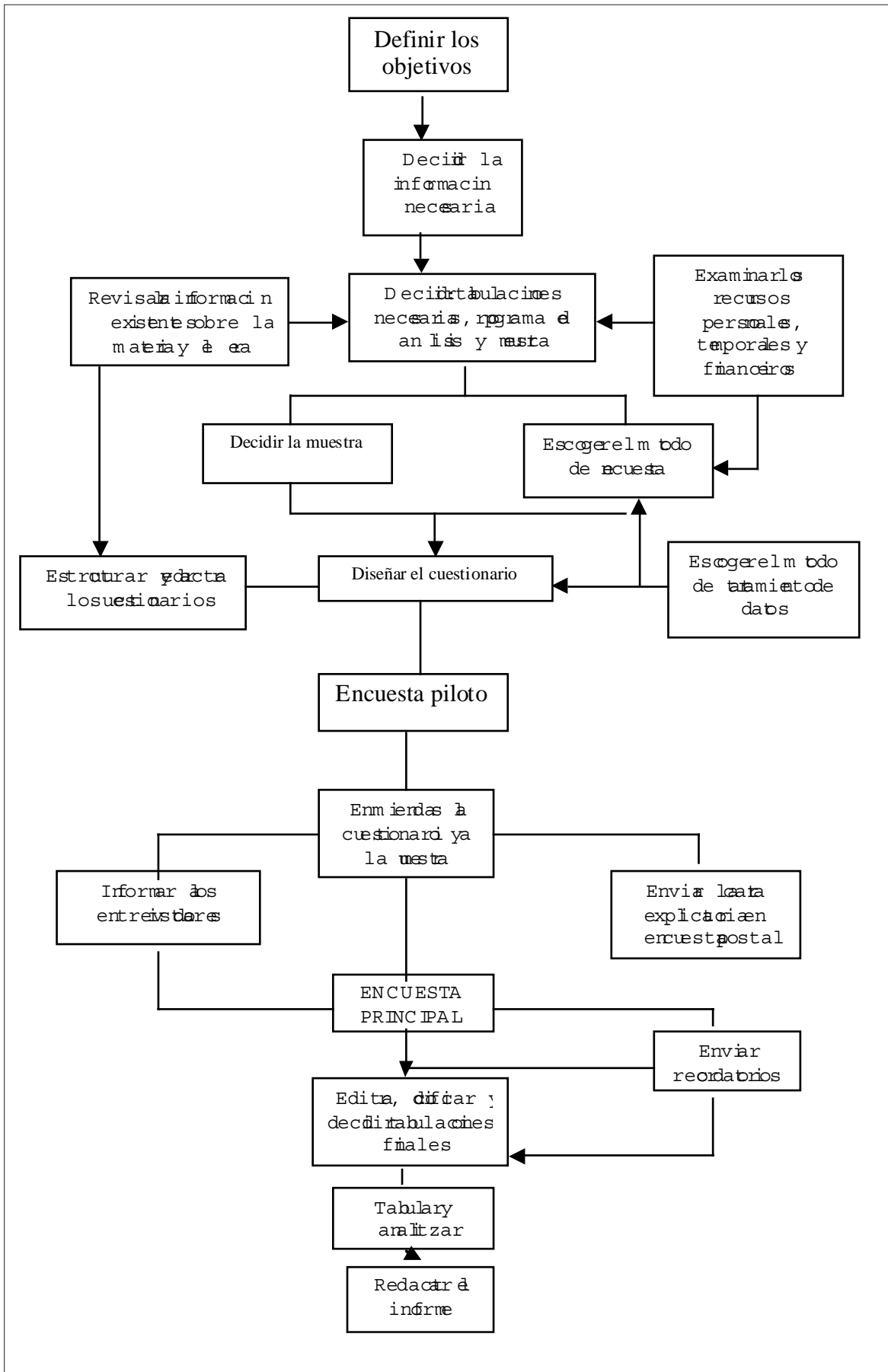
Un cop estructurat i dissenyat el qüestionari, ha de provar-se en una submostra petita amb l'objectiu de comprovar si el qüestionari respon als nostres objectius i per anar resolent els problemes que puguin sorgir. També va bé incloure en aquesta prova pilot unes preguntes sol·licitant als enquestats una valoració global del qüestionari i/o aportacions de les diferents preguntes. Aquest qüestionari de validació el presento als annexos del treball.

Un cop fetes les rectificacions pertinents, el qüestionari ja està preparat per a ser lliurat a la mostra que s'hagi seleccionat.

En el procés d'elaboració del qüestionari em vaig basar en les directrius del quadre conceptual de Davidson (Cit. Cohen i Manion 1990, pàg.133). Veure pàgina següent.



Passes en la planificació d'un qüestionari



Quadre 16. Passes en la planificació d'un qüestionari (Davidson en Cohen i Manion, 1990)

El primer que vaig fer va ser definir els objectius de la tesi doctoral, que estan explicats en l'apartat de la finalitat de la investigació.

Un cop vaig tenir clars els objectius del treball, vaig acotar la informació que creia que necessària per tal d'assolir els objectius. Era una forma d'establir els límits del meu treball perquè no se'm fes tan extens. Aquesta informació, sobre la qual trauria la informació necessària en els qüestionaris, és la següent:

1. Continguts prescriptius, 1r nivell de concreció.
2. Tipus i característiques del professor.
3. Formació inicial i permanent.
4. Tipus de centre, 2n nivell de concreció, organització modular.
5. Material i instal·lacions, com condicionen la docència.
6. Grau de coneixement de la reforma educativa. Temes: diversitat, avaluació i metodologia.
7. Opinió personal sobre diferents aspectes de l'àrea i la reforma.

En la revisió de la informació existent sobre la matèria i l'àrea, vaig fer un estudi exhaustiu de la bibliografia existent sobre l'àrea d'EF i la reforma educativa. Tots els llibres consultats es troben a la bibliografia.

Al ser una matèria educativa en ple auge, em vaig trobar que hi havia força bibliografia sobre el tema i, sobretot, en la mesura que passava el temps d'implantació de la reforma, he de confirmar que el nombre de llibres existents en el mercat respecte a l'àrea d'EF ha augmentat notablement.

Una altra font d'informació va ser la base de dades TESEO sobre tesis doctorals a Espanya. Vaig consultar les que hi havia d'EF i currículum fins aquell moment. Vull ressaltar:

— Severino Fernández Navez, 1990: *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: Currículum y Formación del Profesorado*.

— Juan Luís Hernández Álvarez, 1991: *Profesorado de Educación Física y Currículo: estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículum del área para la Reforma del Sistema Educativo*.

— Hugo A. Aranguiz Aburto, 1992: *Investigación Curricular con relación a las competencias docentes del profesor de Educación Física*.

— Garcia Ruso, 1992: *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta del currículum basada en la reflexión acción*.

— Miguel Angel Torralba, 1993: Formación Permanente del profesorado en Educación Física.

— Teresa Lleixà Arribas, 1998: El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Estudio comparativo de diferentes países de la Unión Europea.

— Pedro Sáenz-López Buñuel, 1999: La formación del maestro principiante especialista en Educación Física.

— Domingo Blázquez Sánchez, 2000: La evaluación formativa en Educación Física. Consideraciones para la formación continuada del profesorado.

— Jordi Díaz Lucea, 2001: El procés de presa de decisions en la programació de l'Educació Física en les etapes obligatòries d'educació. Una aportació a la formació del professorat.

— Luís Zulaika Isasti, 2002: Educación Física y autoconcepto.

Un cop vaig tenir clars els objectius a assolir amb la tesi, els recursos de què disposava i la revisió de la informació existent sobre la matèria, vaig escollir com a mètode d'enquesta el qüestionari; el programa d'anàlisi de dades, l'SPSS; i de població, els professors d'EF de la província de Tarragona.

El procés de dissenyar el qüestionari va ser feixuc, volia extreure informació sobre bastants temes al voltant del currículum de l'àrea, i em va sortir un qüestionari força llarg.

En la primera pàgina del qüestionari hi havia els objectius de la investigació, la forma de contestar les preguntes, la forma de corregir una opció errònia, la justificació de la presentació del qüestionari en masculí i, sobretot, agrair la col·laboració i sinceritat en les respostes. Era una pàgina d'introducció per escrit; quan anava personalment a entregar els qüestionaris també ho vaig fer oralment. Va ser una manera que ells em coneguessin i comprovessin els interessos del meu estudi; era una forma de motivació per a contestar el qüestionari.

El tipus de qüestionari que em va sortir no era gaire homogeni quant al tipus i format en els ítems. Hi havia diferents tipus de preguntes; preguntes escalars (pregunta número 38), moltes preguntes de classificació "ordinals" i bastants de categoritzades "nominals". Vaig evitar en la mesura que era possible les preguntes obertes; n'hi ha només 7 en tot el qüestionari. La majoria eren d'assenyalar amb una creu l'opció que escollien o bé fer una valoració de l'1 al 5, per exemple. En tot moment he intentat evitar qualsevol confusió en la interpretació de les preguntes.

La manera més fàcil que he tingut per a comprovar si el qüestionari s'atania als meus interessos ha estat validant-lo. Vaig agafar 6 professors d'EF que exercien en aquell moment en l'ESO i els vaig facilitar el qüestionari que havia fet inicialment.

Després del grup de preguntes que responien a les característiques del professor i a les que feien referència a la formació del professorat, vaig afegir-hi una pregunta oberta: “Agrairia que fessis un comentari general i/o d’alguna pregunta en concret d’aquesta primera part del qüestionari. Si la redacció és correcta, si s’entén el que es pregunta, com estan formulades les preguntes...”

De la resta de preguntes del qüestionari, els vaig demanar: “Valora cada pregunta de l’1 al 5 (de menys a més) respecte a la importància, l’oportunitat i la conveniència de la pregunta; i si convé, afegeix-hi algun comentari”

Les esmenes i aportacions que em van fer em van servir de gran ajuda, ja que a partir d’elles vaig realitzar el qüestionari definitiu. Aquest procés va durar el febrer-març de l’any 1999.

El disseny final del qüestionari, vaig procurar que fos clar i simple malgrat la seva extensió: 14 folis; espai abundant entre les preguntes (vaig pensar que això agilitaria a l’hora de respondre el qüestionari), i a més a més vaig prioritzar el tipus de pregunta a marcar en el requadre corresponent de cada possible resposta.

La primera pàgina era de presentació; fins a la pàgina 6 eren tot preguntes de marcar la resposta. Al mig del qüestionari vaig deixar les preguntes més feixugues de contestar i les més llargues; la pregunta 36, que feia referència a les instal·lacions, equipament i material, i la pregunta 38, que fa referència als continguts del 1r nivell de concreció. Les 3 darreres pàgines tornaven a ser preguntes d’assenyalar en un quadre majoritàriament i preguntes d’opinió envers les classes reals amb els alumnes.

La mostra va ser els 86 professors d’EF d’ESO de la província de Tarragona, tant els centres públics com els privats. La forma d’escollir la mostra dintre de la població està explicat en l’apartat de la població sobre la qual es va centrar i la mostra del qüestionari. Els qüestionaris validats, els vaig donar als professors durant l’abril, maig i juny del curs escolar 1998-1999.

Durant aquest període de temps vaig anant entregant els qüestionaris, un per un, a tots els professors. Al cap de cert temps tornava a quedar amb ells perquè me’l tornessin. La forma que vaig tenir de recordar que m’entregessin els qüestionaris va ser per telèfon.

En la mesura que anava rebent els qüestionaris els anava codificant, això suposa assignar un número de codi a cada resposta de les preguntes del qüestionari. En el qüestionari definitiu vaig afegir-hi una columna a la dreta que servia per a codificar les respostes aportades pels professors. Aquest procés em va portar a invalidar unes preguntes del qüestionari (preguntes 11-15), ja que em va semblar que no havien quedat del tot clares, i que hi havia altres preguntes (32 i 48) que també m’aportaven la informació desitjada.

La majoria de les preguntes estaven precodificades; com que la majoria eren tancades, vaig col·locar un número previ a la resposta (ex. 1. Masculí i 2. Femení) o bé en les pregun-

tes ordinals (ex. Puntua de l'1 al 5, de res a molt). La codificació de les preguntes obertes va suposar una major dificultat. Davant les múltiples respostes, les vaig identificar i classificar en diferents categories, a les quals també vaig assignar un número. La realització d'un llibre de claus em va ajudar en la tasca de codificació.

Mentre anava codificant els qüestionaris, anava introduint les dades en el programa estadístic SPSS, que m'ha servit per a analitzar les dades i poder extreure els resultats del treball de camp.

### **3.4.1 Justificació de les preguntes del qüestionari**

Un cop vaig tenir clars els objectius de la tesi, vaig redactar les preguntes del qüestionari de manera que em poguessin aportar tota la informació que necessitava per a cada un dels objectius.

#### **PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 1:**

##### *Titularitat de centres*

En aquest moment en la comunitat de Catalunya hi ha tres tipus de centres: privats, privats concertats i públics.

El diccionari de Ciències de l'Educació (1988) defineix:

Escola privada: “ És el tipus d'escola creada per iniciativa privada (persones, grups o institucions) amb l'objectiu de garantir el dret que els pares tenen de donar als seus fills una educació d'acord amb les seves conviccions i punts de vista”.

Escola privada concertada: “Són aquelles escoles privades que imparteixen el nivell bàsic (reconegut com a obligatori i gratuït en molts països), l'escola pública pot assumir el paper de servei públic mitjançant la concessió i/o subvenció de l'Estat per garantir tant la gratuïtat com el dret dels pares a escollir l'educació que desitgen per als seus fills”.

Escola pública: “Designa aquesta expressió una particular concepció del sistema educatiu fonamentat en el paper social que té l'escola. En definitiva, es tracta d'entendre l'escola com un servei públic”.

##### *Estrats*

Aquesta classificació la vaig realitzar jo mateixa a partir del nombre de grups-classe d'ESO de cada centre escolar. El nombre de classes estava entre 3 i 21, llavors vaig fer la classificació en relació amb les línies que podia tenir el centre. Va quedar:

Estrat 1: de 3 a 8 classes (1- 2 línies)

Estrat 2: de 9 a 16 classes (3-4 línies)

Estrat 3: de 17 a 21 classes ( més de 4 línies)

### *Nombre de centres per comarques*

La meua població objecte d'estudi s'ubica en la província de Tarragona. La província de Tarragona pertany a la comunitat de Catalunya.

Catalunya constitueix una de les 17 comunitats autònomes que formen l'Estat espanyol. La seva configuració actual data del 18 de desembre de 1979, data en què es va aprovar l'Estatut d'Autonomia.

Catalunya està dividida a nivell administratiu en 41 comarques, pel que fa a l'administració autonòmica, i en 4 províncies, pel que fa a l'administració central de l'Estat. La província de Tarragona està formada per 10 comarques: Alt Camp, Baix Camp, Terra Alta, Tarragonès, Montsià, Conca de Barberà, Baix Penedès, Ribera d'Ebre, Baix Ebre i Priorat.

A l'Estatut d'Autonomia es recull d'aquesta manera a l'article 2, on diu: "El territori de Catalunya com a comunitat autònoma és el de les comarques compreses en les províncies de Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona, en el moment d'ésser promulgat el present Estatut."

I a l'article 5: "La Generalitat de Catalunya estructurarà la seva organització territorial en municipis i comarques (...) sense perjudici de l'organització de la província com a entitat local i com a divisió territorial per al compliment de les activitats de l'Estat."

L'atles de Catalunya de l'editorial Vox (p.11) defineix una comunitat autònoma com "un gran grup social, un conjunt de territoris –pertanyents a una unitat més gran, l'estat -, units per un vincle de convivència donat per caràcters històrics, culturals, ideològics i econòmics comuns."

El terme comarca, el defineix aquest mateix llibre com: "una extensió de territori amb uns caràcters comuns que forma part d'una unitat superior (el país, la nació i l'Estat). "

El terme província, el defineix com a "unitat administrativa territorial de primer grau pròpia de molts estats".

### *Nombre de professors d'EF als centres*

És important conèixer el nombre de professors d'EF dels centres per veure com aquests s'organitzen entre ells, ja que normalment, la grandària de les instal·lacions no es directament

proporcional a la grandària en línies dels centres, i per tant, al nombre de professorat d'EF que hi ha.

Venia donat per les respostes donades pels professors. Era una dada interessant de saber, per a fer, posteriorment, comparacions entre els centres de característiques semblants.

## PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 2:

### *Edat*

El diccionari de la llengua catalana (1995) defineix edat com “el temps transcorregut des que una persona ha començat a viure”. És important conèixer l'edat dels professors que imparteixen l'àrea d'EF a l'ESO. Això em permetia, posteriorment, fer comparacions en diferents apartats del qüestionari a partir d'agrupar els professors per edats.

### *Sexe*

El diccionari de la llengua catalana (1995) defineix sexe com “el conjunt de peculiaritats bioquímiques, fisiològiques i orgàniques que divideix el individu d'una espècie en mascles i femelles”. Per a poder interrelacionar les dades m'era molt necessària aquesta dada.

### *Si és especialista*

La resposta era sí o no, ja que encara hi ha casos de professors que exerceixen en l'ESO i no tenen una titulació reglamentària. Aquest percentatge és cada cop més baix.

### *Forma d'especialitat*

Ser especialista d'EF és condició indispensable per exercir a l'ESO. En aquests moments hi ha dues titulacions que ho permeten: Magisteri i INEF. Aquestes dues titulacions s'articulen a partir dels supòsits que vaig redactar en el qüestionari, aquests són:

- Magisteri d'EF: Diplomatura de 3 anys per exercir com a especialista a primària. Pots accedir a secundària en les places reservades per a mestres al 1r cicle d'ESO. Això només va ser possible en les convocatòries de concurs de trasllats dels anys 1995 i 1996.

- Postgrau per adquirir l'especialitat d'EF. Davant la forta demanda de mestres especialistes, el mateix Departament d'Ensenyament, a partir de l'any 1990, va convocar una sèrie de postgraus perquè mestres funcionaris adquirissin l'especialitat. Un cop es va tenir la titulació, es va poder accedir al 1r cicle d'ESO en el concurs de trasllats dels anys citats anteriorment.



- INEF: Llicenciatura de 4 anys, on una de les seves sortides laborals és la de ser professor d'EF a secundària, batxillerat i cicles formatius.

- Oposicions a primària d'EF: mestres que es van treure l'especialitat per oposició i van tenir l'opció d'entrar al 1r cicle d'ESO en les convocatòries del concurs de trasllats dels anys 1995 i 1996.

- Oposicions a secundària d'EF: professors que no vénen de la carrera d'INEF i s'han tret l'especialitat aprovant oposicions.

Vaig deixar l'opció de pregunta oberta per veure si hi havia a secundària obligatòria alguna altra titulació que jo no havia contemplat. Me'n van sortir dues:

- Especialista de l'ITEM (antiga graduació de l'època franquista).
  - TEB titulació de la Secretaria General de l'Esport, que equival a un monitor esportiu.
- Situació administrativa

En la comunitat de Catalunya dintre de l'àmbit docent podem trobar 6 situacions administratives diferents:

- Funcionari definitiu: professor que ha superat un procés selectiu i treballa en el centre escolar públic que l'Administració li ha atorgat com a destinació definitiva.

- Funcionari en comissió de serveis: professor que ha superat el procés selectiu i treballa en un centre públic que no és la seva destinació definitiva. És un permís temporal de canvi de lloc de treball, que demana el mateix professor per motius personals.

- Funcionari provisional: professor que ha superat un procés selectiu i està treballant en un centre públic assignat provisionalment i a l'expectativa que li atorguin la destinació definitiva.

- Interí: professor que no ha superat un procés selectiu, però té contracte indefinit pel Departament d'Ensenyament per treballar en centres públics.

- Substitut: professor que no ha superat el procés selectiu i està contractat pel Departament d'Ensenyament en centres públics per als dies que realitza la substitució.

- Contractat laboral: professor que treballa en centres privats.

### *Si és docent d'altres àrees*

Els professors de secundària opten a les places dels centres escolars per especialitat. Entre l'equip docent hi ha d'haver professors que facin de tutors i, en cas de necessitat, un professor d'una àrea pot fer classes d'una altra àrea dintre del mateix departament, i fins i



tot treballar en una àrea d'un altre departament. Aquestes organitzacions internes són exclusives de determinats centres i, normalment, són temporals.

### *Experiència docent*

La pràctica docent pot ser diferent d'un professor novell a un que ja porti molts anys en la docència. En les preguntes d'opinió sobre la reforma i el currículum volia conèixer les possibles diferències d'opinió entre els docents a partir de la seva antiguitat en el cos.

Es dona el cas que pot haver-hi professors amb força experiència docent, però que no tinguin encara la definitiva. Llavors en la pregunta d'antiguitat en el centre actual contestarien a l'opció de menys anys. A més a més, calia tenir en compte la diferència que hi ha entre els professors que provenen de primària i els que sempre han estat a secundària.

### *Antiguitat en el centre actual*

Si ets un professor definitiu en un centre, no tens la mateixa actitud que si saps que només hi estaràs un any, o un temps determinat fins que vingui el professor definitiu. Aquest factor et pot condicionar la forma de la docència i fins i tot els mateixos continguts a impartir.

### *Fa altres activitats relacionades amb l'EF*

Normalment els professors d'EF provenen d'algun esport i han col·laborat com a esportistes, monitors o entrenadors en centres escolars, clubs... Volia saber quants professors encara realitzaven altres activitats estretament relacionades amb l'activitat esportiva.

### *Pràctica esportiva*

Normalment el professors d'EF provenen de la pràctica d'algun esport; volia saber si encara frueïen de la seva pràctica. A més a més, el fet de continuar amb una pràctica esportiva queda reflectit intrínsecament en les mateixes classes.

### *Opinió vers la seva formació inicial*

Era un pregunta de classificació ordinal entre el valor de 1, 'molt baixa', i 5, 'alta'. Aquesta pregunta suposava un referent important per a poder comprovar, posteriorment, si hi havia diferències significatives entre els professors que provenen de Magisteri i els d'INEF, per exemple, i poder fer altres interrelacions amb altres preguntes.

### *Opinió vers la formació permanent:*

#### — Necessitat

Les opinions que poden tenir els professors vers la formació permanent té diverses vessants; una primera, que fa referència a la necessitat que tenen els professors de continuar formant-se. Davant les diferents possibilitats de resposta, la vaig plantejar com una pregunta tancada, amb múltiples opcions i amb un ítem de pregunta oberta per si hi havia alguna altra opció de necessitat que jo no havia tingut en compte. Vaig donar l'opció de marcar fins a 3 raons de les 12 existents, ja que vaig considerar que un professor pot tenir més d'un motiu per formar-se.

#### — Valoració

Independentment de si els professors realitzen cursos de formació o no, volia conèixer què opinaven de la seva existència i la valoració que en feien a partir d'un pregunta de classificació ordinal entre el valor d'1, 'innecessària totalment', i 5, 'absolutament necessària'.

#### — Dificultats

Els cursos de formació no són estrictament necessaris. Hi ha tota una sèrie de dificultats per a la participació dels professors. Davant les diferents possibilitats de resposta, la vaig plantejar com una pregunta tancada, amb 14 opcions de resposta i amb un ítem de pregunta oberta per si hi havia alguna altra opció de necessitat que jo no havia tingut en compte. A l'igual que la pregunta de necessitat, es podien marcar fins a 3 raons de les 14 existents.

#### — Oferta actual

El Departament d'Ensenyament i altres institucions privades ofereixen cursos de formació per al professorat d'EF. La pregunta l'he plantejada en dues columnes, una que feia referència a l'oferta de cursos a nivell quantitatiu, i l'altra a nivell qualitatiu, amb una classificació ordinal en cadascuna de l'1 al 5. Ho vaig fer d'aquesta forma perquè el professor podia donar una resposta diferent quant a la quantitat i a la qualitat.

### PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 3:

#### *Criteris per elaborar el 2n nivell de concreció*

Si volia conèixer l'organització dels professors en la matèria, aquesta pregunta era bàsica, ja que abans de les mateixes classes amb els alumnes hi ha el pas d'elaboració del 2n nivell de concreció. La forma d'estar plantejada és a partir de les consignes que proposa el llibre del currículum de secundària obligatòria i les que em van afegir els professors que em van validar el qüestionari; Igualment, estava plantejada com a pregunta oberta per si tenien en compte algun altre criteri que jo no havia enumerat. En cada criteri havien de fer una valoració de l'1, 'res', a 5, 'molt'.

## *Blocs de contingut*

El currículum d'educació secundària d'EF a Catalunya té 4 blocs de contingut ben diferents. Volia conèixer en quin percentatge treballaven cada bloc de contingut al llarg de l'etapa i comprovar la seva evolució en els 4 cursos d'ESO.

## *Metodologia*

En l'ensenyança de l'àrea d'EF és molt importat la metodologia que empres en cada bloc de contingut. Tal com estan exposats els mètodes d'E-A seguint la classificació segons els factors organitzatius de Musta Mosston (1982), estan organitzats entre els més directius, com el comandament directe, als menys directius, com seria el del descobriment guiat. No estan exposats tots els mètodes d'E-A, ja que n'hi ha que s'allunyen del context escolar clàssic de l'àrea d'EF. Aquests han estat:

**1. Comandament directe.** El professor exerceix un control molt fort de les activitats que realitzen els alumnes; aquests només duen a terme el tipus d'activitat que mana el professor, ni més ni menys. En aquest tipus de metodologia es produeix un gran control de la classe. L'atenció cap al procés i les possibilitats de personalització de l'ensenyança és molt limitada.

**2. Assignació de tasques.** A diferència de l'estil anterior, l'alumne té major autonomia. Després de la informació inicial que dóna el professor, l'alumne decideix sobre aspectes com l'inici, el final, el ritme o la quantitat d'activitat a partir de la proposta del professor. S'accepten diferències individuals, que es concreten en nivells de pràctica diferents.

**3. Ensenyança per grups de nivell.** El professor divideix la classe en grups homogenis per tal que cada un d'ells realitzi els exercicis segons el seu nivell. En cada subgrup es pot dur a terme un programa d'assignació de tasques d'acord amb el seu nivell.

**4. Resolució de problemes.** L'alumne és el protagonista del procés, la qual cosa li permet prendre decisions durant i després de l'activitat. Els continguts es desenvolupen a través de l'activitat corporal, però posa èmfasi en els processos intel·lectuals associats a l'activitat. El professor presenta l'estímul i l'alumne ha de trobar per si mateix les respostes amb tota llibertat. Totes són vàlides, i per tant, reforçades pel professor.

**5. Descobriment guiat.** La seqüència d'ensenyança comença quan el professor, que controla l'organització, planteja una situació que pot tenir una o diverses respostes. El professor durant l'activitat orienta l'aprenentatge dels alumnes, els permet que prenguin decisions i vagin descobrint dintre de les seves normes i límits. El seu rol consisteix a esperar les respostes dels alumnes i reforçar les correctes o bé donant suggeriments addicionals a les respostes incorrectes dels alumnes per tal que les modifiquin.

**6. Ensenyança recíproca.** Es basa en la pràctica dels exercicis en parella. El professor proporciona la informació de l'exercici i com corregir-lo, i assigna els papers d'observador i d'executant a cada membre de la parella. És un estil que potencia la comunicació, la col·laboració, el compromís i l'entesa entre els alumnes.

### *CV que ofereix el centre*

Un CV, segons el llibre del currículum d'educació secundària obligatòria (1993), és una proposta educativa de 35 hores lectives que s'imparteix durant un trimestre, i pot pertànyer a qualsevol àrea curricular; també poden ser interdisciplinàries.

L'oferta de CV, dintre dels marges establerts pel Departament d'Ensenyament, un 20% del total de l'etapa per l'àmbit d'expressió (EF, Visual i Plàstica i Música), varia a partir de l'organització interna de cada centre. Per això vaig voler preguntar el nombre de crèdits de l'àrea que s'oferien i la seva tipologia (iniciació, reforç i ampliació).

### *Utilització del llibre de text*

Cada cop hi ha una tendència més generalitzada a l'ús del llibre de text en l'àrea d'EF. Volia saber quants professors l'utilitzaven; i els que l'utilitzaven, en forma de pregunta oberta volia conèixer la finalitat del seu ús. Les respostes aportades pels professors, les vaig reagrupar de la següent forma:

- Ús del professor: Hi ha cops que els professors utilitzen llibres de consulta de conceptes teòrics per fer, primer ells, un aprenentatge que després explicaran en les classes pràctiques.
- Suport teòric de les classes pràctiques: L'àrea és eminentment pràctica i la part conceptual es pot fer amb el suport d'un llibre que expliqui els conceptes pràctics de les classes.
- Fer un dossier, resums, una llibreta: aquesta resposta fa referència al fet que a partir del llibre el professor faci fer dossiers de les lliçons, resums i/o una llibreta de l'àrea per poder-ne puntuar la part conceptual.
- Periòdicament 2/3 sessions al mes: hi ha un grup de professors la resposta dels quals feia referència a la periodicitat de l'ús del llibre, sense especificar la forma d'utilitzar-lo.
- Fer els exercicis del quadern: una forma que té el professor d'EF de valorar els continguts de conceptes és fer-los fer als alumnes els exercicis que normalment van en el quadern que acompanya al llibre de text.
- Proves teòriques dels temes: és una altra manera de valorar els continguts de conceptes, fer exàmens de temes del llibre.

- Explicació dels continguts de conceptes: quina millor manera d'explicar els continguts de conceptes que a partir d'un llibre de text?
- Per elaborar els meus propis apunts i després donar-los: és una forma més personalitzada de donar als alumnes els conceptes teòrics que vol el professor i no només els que el llibre t'ofereix.
- Com a material de consulta dels alumnes: una altra manera de fer que els alumnes assoleixin els continguts de conceptes és crear l'hàbit que un llibre de text es pot consultar per assolir uns continguts, o simplement com a lectura.

### *Continguts prescriptius 1r nivell*

Els continguts prescriptius del 1er nivell de concreció són els que el professor ha de donar als seus alumnes al llarg de l'etapa. Volia conèixer, de cada contingut prescriptiu, en quin grau es donava en cada curs d'ESO. Per tal de fer-ho més fàcil per al professorat de la mostra, els vaig dir que només escollissin un curs, és a dir, una columna, i em contestessin amb quin grau treballen cada contingut en el curs escollit. També es podia donar el cas que no tots els professors estan en tots els cursos d'ESO.

### *Tipus de contingut*

La LOGSE estableix 3 tipus de continguts curriculars: de conceptes, de procediments i d'actituds. Volia saber en quin percentatge treballen aquests tipus de continguts en cada curs d'ESO, per comprovar, posteriorment, si hi havia diferències entre ells.

### *Organització horària*

Aquesta pregunta la vaig formular perquè en els primers anys d'implantació de la reforma, al ser una àrea que tenia 2 crèdits que s'havien d'impartir durant tot l'any, hi havia dues possibilitats de franja horària. Una primera, 2h a la setmana durant tot l'any, o bé 3h a la setmana en 2 trimestres.

## PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 4:

### *Recompte d'instal·lacions, equipament i material*

En el cas de l'àrea d'EF les instal·lacions, l'equipament i el material de què disposa el centre pot condicionar força la docència. En aquesta primera pregunta de l'objectiu, vaig voler que fessin una primera anàlisi del que tenien al centre, l'estat i la quantitat de cadascun

dels elements. Aquest recompte inicial el vaig creure convenient de fer per tal de respondre la segona pregunta d'aquest àmbit.

La millor manera que vaig tenir de plantejar aquesta pregunta va ser a partir d'un quadre de doble entrada, on en la 1a fila hi havia inventariats les instal·lacions, l'equipament i el material possible en tot centre escolar pel que fa referència a l'àrea d'EF. Aquesta classificació la vaig extreure del llibre d'en Chavarría (1993). Ell classifica els recursos materials en espais i materials; i dintre del material diferencia el mòbil poc manejable i el de petit material d'ús. En el meu treball anomeno el material mòbil poc manejable com a equipament

Una altra forma de classificar els recursos i materials didàctics de l'àrea d'EF, la troben en l'article de Jordi Díaz Lucea, en la revista *Apunts* nº43, pàgina 45. Ell estableix la classificació següent: instal·lacions esportives, material esportiu, equipament dels alumnes, material de suport, material imprès, material audiovisual i informàtic i material complementari.

En el qüestionari que vaig facilitar als professors, en el cas de les instal·lacions, les columnes fan referència a l'existència (no/sí) de cadascun dels ítems. En cas afirmatiu, calia assenyalar l'estat (deficient, adequat i bo); la quantitat (deficient, normal i abundant) i la propietat (no/sí).

En l'equipament vaig anul·lar la columna de pròpies perquè aquesta informació quedava resposta en la pregunta instal·lacions; és a dir, l'equipament es guarda en les instal·lacions i la columna de propietat ja estava resposta.

En el material, a part de les columnes d'existència, estat i quantitat, vaig voler afegir en quin/s blocs de contingut utilitzen cadascun dels materials. D'aquesta manera obtenia informació sobre quins blocs de contingut necessitaven més material.

— Poliesportiu: Instal·lació esportiva coberta i tancada, destinada a la pràctica de diverses modalitats esportives.

— Gimnàs: Instal·lació esportiva equipada amb els aparells gimnàstics necessaris per a l'entrenament dels esportistes.

— Pistes poliesportives: Superfície exterior delimitada, generalment, per línies en la qual es poden practicar diverses modalitats esportives.

— Sala polivalent: Espai tancat sense cap equipament de cap tipus.

— Espais en el medi natural: Inicialment és difícil definir un espai natural, ja que cada professor pot tenir una definició pròpia del que és. He considerat com a espai en el medi natural la possibilitat de realitzar una activitat a la natura en el mateix centre escolar o en un lloc molt proper.

— Vestidors: Lloc destinat per a dutxar-se i canviar-se de roba.

- Aigua calenta: Fa referència a la possibilitat de disposar d'aigua calenta per dutxar-se.
- Porteries: En alguns esports d'equip, marc rectangular format per 2 pals verticals i un d'horitzontal, limitat interiorment per una xarxa, per la qual s'ha d'introduir la pilota o la bola per marcar un gol.
- Cistelles: Estructura formada pel cèrcol, tauler i suport.
- Mirall a la paret: Superfície llisa i molt reflectora que, per reflexió dels raigs de llum, dóna imatges clares dels objectes. Es troba penjada a la paret.
- Il·luminació: Enllumenament d'un espai esportiu en cas de mal temps o dia fosc.
- Escala horitzontal: Sèrie d'esglaons horitzontals que estan enganxats al sostre.
- Espatlleres: Reixat de fusta superposat en una paret. Està format de 3 cossos d'un metre d'ample i amb 10 esglaons cadascun.
- Pals de voleibol: Cadascun dels pals de secció rodona, de 2,55m d'alçada, col·locats als extrems de la xarxa i que serveixen per a sostenir-la.
- Poltre: En gimnàstica artística, aparell que consisteix en un cos allargat de fusta de 1,60m recobert de cuir i sostingut, generalment, per 2 suports que permeten regular la seva alçada.
- Plint: Aparell gimnàstic utilitzat per a l'aprenentatge d'exercicis diversos, que consisteix en una estructura muntable de diferents caixons.
- Armaris: Mobles alts amb portes i, dins, amb prestatges, destinats a guardar-hi material esportiu.
- Aparells de projecció: Aparells que permeten de projectar damunt una pantalla imatges disposades entre una font de llum i un sistema òptic. Els vídeos també es poden considerar aparells de projecció.
- Ordinador: Màquina electrònica digital que permet el processament automàtic, l'obtenció, l'emmagatzematge, la transformació i la comunicació de la informació mitjançant programes preestablerts.
- Equip musical: Conjunt d'aparells que serveixen per a escoltar música.
- Bancs suecs: Suplement gimnàstic utilitzat per realitzar progressions i facilitar els aprenentatges propis de la gimnàstica artística.
- Pissarra mòbil: Placa de pissarra o superfície pintada de negre per escriure-hi amb una barra de guix que disposa d'unes rodes per poder-la traslladar.
- Cronòmetre: Rellotge d'alta precisió, que serveix per a registrar els temps obtinguts



pels esportistes en una cursa, la durada d'un partit o una prova i les interrupcions que hi tenen lloc.

— Brúixoles: Instruments amb una agulla imantada que en el seu centre gira lliurement sobre un pivot o penjada d'un filament sense torsió i a on les seves extremitats s'orienten cap als pols magnètics de la Terra en la direcció nord-sud. Al fer-la coincidir amb la línia que marca aquesta direcció de la rosa dels vents, permet l'orientació.

— Tanques: En atletisme, obstacle mòbil d'un pes no inferior a 10 Kg, constituït per 2 barres metàl·liques de 70 cm de llargada i 2 barres graduables, que aguanten un llistó de fusta transversal de 2 colors i una llargada màxima de 120 cm.

— Matalassos: Sac rectangular de tela cosit de tots els costats, d'aproximadament 12 cm de gruix i ple d'escuma.

— Matalàs de caiguda, "llevapors": sac d'escuma situat a la zona de caiguda, que assegura als saltadors d'alçada i de perxa una caiguda sense perill.

— Cordes: Conjunt de fils de lli, crin, niló o un altre material semblant, que trenats formen un sol cos més o menys gruixut, llarg i flexible.

— Malabars: Pilotes petites que serveixen per a fer exercicis d'habilitat consistents a llançar les pilotes a l'aire i recollir-les en diferents combinacions.

— Piques: Pal allargat cilíndric que s'utilitza en alguns exercicis gimnàstics.

— Cèrcols: Anella de fusta o de matèria plàstica, de 80 a 90 cm de diàmetre i amb un pes mínim de 300 gr.

— Pilotes de diferents tipus: Bola generalment de material elàstic, buida o massissa, amb una ànima de cautxú o sense ella, dura o tova, folrada de feltre, pell o cautxú, amb la qual es practiquen diferents esports. Existeixen diferents grandàries i pesos de pilotes, en funció de l'esport.

— Xarxes per a diferents esports: Segons l'esport poden ser una malla que divideix en dues meitats el camp de joc; en esports amb porteria, la malla, generalment de niló, agafada als pals i al travessar, que delimita l'espai interior de la porteria.

— Cons: Dispositiu format generalment de plàstic, de forma cònica que serveix per a delimitar espais.

— Il·lustracions: Impressió aconseguida amb una planxa gravada.

— Transparències: Pel·lícula transparent que es pot projectar amb l'ajut d'aparells especials.



### *Condicionament en la docència*

A partir de la pregunta anterior, els professors van poder emetre una resposta reflexiva sobre de quina manera condicionaven les instal·lacions, l'equipament i el material en la programació de l'àrea.

#### PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 5:

##### *Interdisciplinarietat de l'EF*

Una de les premisses bàsiques de la reforma era la interdisciplinarietat. Segons el diccionari de la llengua catalana, el terme interdisciplinari fa referència a “relatiu o pertanyent a diverses disciplines o matèries d'estudi alhora”. Malgrat que ja estava formulada aquesta idea en la pregunta precedent de criteris per a realitzar el 2n nivell de concreció, ara ho vaig preguntar en forma de si creia que l'àrea d'EF es podia impartir de manera interdisciplinària amb les altres àrees curriculars malgrat que no ho fes. Volia comparar si hi havia diferències entre el que creia que es podia fer i el que realment feia.

Llavors els professors que realitzaven algun tipus d'interdisciplinarietat ho van poder contestar en la pregunta oberta, on preguntava que especifiquessin les que duien a terme.

##### *Recursos davant la diversitat*

La diversitat és una altra pregunta clau de la reforma, i és una problemàtica on la majoria del professorat intenta abordar-la de la millor manera. A partir de diferents recursos que jo aportava i un ítem donant possibilitat que escrivissin alguna altra solució, havien de fer una valoració de cadascuna d'elles, de “mai”, “algun cop” o “sovint”.

##### *Avaluació*

L'avaluació en l'àrea d'EF és un aspecte molt poc concretat, i cada professor la realitza d'una manera molt personalitzada. Amb el tipus de pregunta que els vaig fer volia treure una idea comuna de com ho fan, en general, els professors a l'ESO. Les preguntes feien referència a com i quan realitzen cada tipus d'avaluació.

— Com duus a terme l'avaluació inicial

Davant les múltiples formes de realitzar l'avaluació inicial, vaig plantejar 6 ítems amb un 7è de pregunta oberta, i els professors tenien la possibilitat d'escollir-ne fins a 2. Les possibilitats de resposta anaven des del tipus: no en fas, fins a preguntes orals, qüestionaris, bateries de test estandaritzades...

— Quan fas avaluació inicial

En aquesta pregunta no hi havia possibilitat d'un ítem de pregunta oberta, ja que les úniques possibilitats de resposta eren les 5 que vaig plantejar; amb opció de marcar 2 ítems.

— Com fas l'avaluació contínua

Hi ha diferents formes de realitzar aquest tipus d'avaluació. Hi havia dues possibilitats d'escollir resposta entre els 4 ítems possibles, més un de pregunta oberta.

— Quan fas avaluació contínua

A l'igual que en l'avaluació inicial, en aquesta pregunta no hi havia possibilitat d'un ítem de pregunta oberta, ja que les úniques possibilitats de resposta eren les 3 que vaig plantejar; només hi havia l'opció de marcar 1 ítem.

— Què fas per avaluació final

L'avaluació final, a l'igual que l'avaluació inicial, té moltes possibilitats de resposta i vaig donar la possibilitat de marcar fins a dues respostes; vaig redactar 5 ítems amb diferents tipus d'avaluació, més 1 de pregunta oberta per si volien afegir-hi alguna opció que no havia anomenat.

\* No vaig voler preguntar quan feien avaluació final, ja que és normal que es faci al final de cada crèdit i no podia representar cap informació significativa.

## PREGUNTES DE L'OBJECTIU N. 6:

### *Com creus que valoren l'àrea els companys del centre*

L'àrea d'EF s'ha vist tradicionalment com una assignatura diferent, i normalment, menys valorada pels companys de les altres àrees curriculars. Amb aquesta pregunta volia comprovar el que creien els professors d'EF del que pensaven els seus companys respecte de la seva àrea.

Les opcions de resposta van ser 'és una matèria com les altres', 'és més important que les altres' i 'és menys important que les altres'.

### *Com creus que valoren l'àrea els alumnes*

Aquesta pregunta tenia com a objectiu esbrinar el que creien els professors d'EF del que pensaven els seus alumnes de l'àrea en comparació amb les altres matèries curriculars. Les opcions de resposta van ser les mateixes que en la pregunta anterior.

### *Currículum*

Després d'haver respost la pregunta sobre els continguts prescriptius del 1r nivell de concreció, analitzant-los un per un, vaig voler formular unes preguntes generals respecte al currículum. La primera va ser sobre què pensaven del currículum; era una pregunta on l'havien de valorar de 'molt deficient' a 'molt bo'.

En les següents dues preguntes vaig voler saber si els professors d'EF afegirien o traurien algun tema al currículum. Aquestes preguntes estaven formulades en forma de pregunta oberta per no encaminar les respostes dels professors i perquè no sabia què em contestarien.

### *Reforma*

Vaig voler fer una pregunta general sobre el tema de la reforma educativa, i si creien els professors que havia beneficiat l'àrea d'EF. Tenien una escala de valoració de 'res' a 'molt'.

### *Tarannà professor*

Normalment la forma de ser del professor d'EF és molt més oberta i predisposa a un major contacte directe amb els alumnes. Volia saber si el tarannà del professor d'EF condiciona la forma de realització de les classes. Era donar una opinió sobre la seva pròpia manera de ser. Estava plantejada en forma d'escala ordinal de 'res' a 'molt'.

### *Problemes de les classes*

L'àrea d'EF, a l'igual que les altres àrees curriculars, té una sèrie de problemes en el moment de les classes pràctiques. Volia conèixer quins tipus de problemes tenien els professors. No podia formular la pregunta de forma tancada, ja que no sabia ben bé què em dirien. Llavors en l'enunciat de la mateixa pregunta vaig enumerar alguna possibilitat de cap a on podien anar encaminades les respostes: respecte als alumnes, als companys, als espais... d'aquesta manera, malgrat que era una pregunta oberta, els donava uns referents per contestar-la.

### *Què agrada més i menys als alumnes de l'àrea*

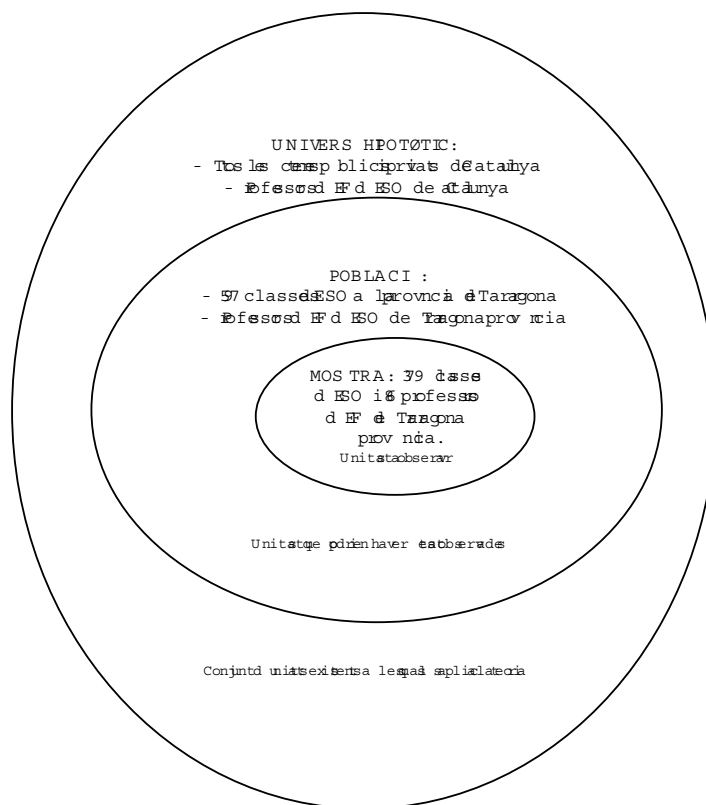
A les dues últimes preguntes del qüestionari els vaig voler preguntar sobre què agradava més i menys de la matèria als alumnes. Les vaig presentar de manera oberta perquè els mateixos professors em comentessin aquelles parts de l'àrea que més i menys agraden als alumnes.

### 3.5 POBLACIÓ I MOSTRA DEL QÜESTIONARI

Un cop s'ha planificat el qüestionari, s'ha de tenir cura de la realització de la mostra a partir de la població existent. Sierra Bravo (19949:174) defineix la mostra com “una part d'un conjunt o població degudament escollida, que se sotmet a observació científica en representació del conjunt, amb el propòsit d'obtenir resultats vàlids, també per a l'univers total investigat”.

La població sobre la qual es realitzarà la mostra són tots els professors d'EF de secundària obligatòria de Tarragona província, tant els centres públics com els privats, a partir del nombre de classes d'ESO dels centres.

A partir de la representació diagramàtica de Mora y Araujo (Cit. Sierra Bravo 19949:179) on mostra gràficament la relació entre univers i mostra, he adaptat el seu diagrama a la meva investigació:



Quadre 17: Relació: Univers hipotètic-Població-Mostra (Solé, 2005)

Davant la diferència en les dimensions dels centres, vaig determinar una 2a classificació per estrats, tenint en compte el nombre de classes d'ESO que hi ha als instituts. Segons les dades d'Ensenyament, en el curs escolar 1998-1999 el nombre de classes en els 4 cursos d'ESO dels instituts públics i privats de la província de Tarragona estava entre 3 i 21 grups-classe.

Així doncs, els estrats estan fets atenent el nombre de classes i línies de l'institut.

Estrat 1: de 3 a 8 classes (1-2 línies)

Estrat 2: de 9 a 16 classes (3-4 línies)

Estrat 3: de 17 a 21 classes (més de 4 línies)

El principi bàsic de l'elecció de la mostra és que es faci, en la mesura que sigui possible, que cada element de la població tingui la mateixa possibilitat de ser escollit. Aquest requisit es compleix si es realitza un procediment aleatori rigorós.

El mètode de mostratge que vaig utilitzar és l'estratificat. Vaig fer una doble estratificació. La primera per titularitat de centres, públics i privats; i la segona, per estrats que correspon als centres petits, mitjans i grans. D'aquesta manera vaig dividir la població de totes les comarques de Tarragona en grups homogenis, contenint en cada grup centres de secundària de similars característiques.

A partir de la mostra i del mètode de mostratge utilitzat, vaig aplicar la següent fórmula per escollir la grandària de la mostra. Em vaig basar en el mètode de mostratge de Sierra Bravo (1994:227). Segons la fórmula:

$$\frac{4 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2(N-1) + 4 \cdot p \cdot q} = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 957}{16 \cdot 956 + 4 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{9.570.000}{25.256} = 378.91 \text{ classes d'ESO} \approx 379$$

El nombre de classes per a la mostra és de 379, que equival al 39.6% de la població.

$$\frac{957 \text{ classes}}{100 \%} = \frac{379 \text{ classes}}{X} \quad X = 39.6 \%$$

Arrodoniment al 40 % de la població

On "p" i "q" són les variances, el seu valor és de 50 per tal d'agafar el màxim nombre de la població per a la mostra; "E" és l'error i "N" la grandària de la població.

En el cas de la mostra estratificada he de tenir en compte el volum de cada estrat de la mostra. La manera de realitzar-la va ser aplicant el percentatge del 40% a cada una de les

dues estratificacions que he realitzat; tant per estrats com per titularitat en cada una de les comarques de la província de Tarragona.

Segons aquesta fórmula he passat test a un total de centres que sumin 379 classes, que quedaran distribuïts per comarques i per estrats de la manera següent:

Comarques	Estrats	Nº classes (pobla.)		Nº classes (mostr)	
		Públic	Privat	Públic	Privat
Alt Camp	Estrat 1		16		6.4
	Estrat 2	14		5.6	
	Estrat 3	21		8.4	
Baix Camp	Estrat 1	8	40	3.2	16
	Estrat 2	114	36	45.6	14.4
	Estrat 3	36		14.4	
Baix Ebre	Estrat 1	13	19	5.2	7.6
	Estrat 2	42	10	16.8	4
	Estrat 3	37		14.8	
Baix Penedès	Estrat 1		8		3.2
	Estrat 2	13	12	5.2	4.8
	Estrat 3	56		22.4	
Conca de Barberà	Estrat 1	14	8	5.6	3.2
	Estrat 2	10		4	
	Estrat 3				
Montsià	Estrat 1		10		4
	Estrat 2	81		32.4	
	Estrat 3				
Priorat	Estrat 1	4		1.6	
	Estrat 2	9		3.6	
	Estrat 3				
Ribera d'Ebre	Estrat 1		4		1.6
	Estrat 2	16		6.4	
	Estrat 3	17		6.8	
Tarragonès	Estrat 1	40	70	16	28
	Estrat 2	89	18	35.6	7.2
	Estrat 3	56		22.4	
Terra Alta	Estrat 1				
	Estrat 2	16		6.4	
	Estrat 3				
TOTAL	Estrat 1	79	175	31.6	70
	Estrat 2	404	76	161.6	30.4
	Estrat 3	223		89.2	
TOTA L		706	251	282.4	100.4

957 classes població  $\cong$  382.8 classes de mostra

Taula 4: Relació entre població i mostra segons comarques (Solé, 2005)

### 3.5.1 Criteris de selecció dels centres i dels qüestionaris

Els criteris per seleccionar els centres per a la mostra han estat els següents:

1r. Els centres on coneixia algun dels professors d'EF.

2n. Entre els que no coneixia, vaig seguir el criteri de l'atzar.

Tant en el primer com en el segon cas vaig anar personalment a donar els qüestionaris per tal de deixar clars els objectius de la tesi doctoral. La forma de tornar-me'ls va ser personalment els que tenia a prop de la ciutat, i per correu tota la resta.

S'ha donat el cas que he aconseguit més qüestionaris per a la majoria dels estrats dels que realment necessito. Per a aquesta segona selecció he seguit el següents criteris:

1r: Eliminar els qüestionaris incomplets.

2n: Aplicar el criteri matemàtic.

La relació entre el nombre de classes que necessitava a la mostra i el nombre de professorat l'he feta a partir del recompte dels professors que hi havia en la quantitat de classes de la mostra.

*Exemple 1.* Alt Camp. Estrat 2.

El centre escollit per a la mostra té 14 classes i 3 professors (3 qüestionaris) i realment necessito una mostra de 5.6 línies, que correspon al següent nombre de professors:

$$X = \frac{5.6 \times 3}{14} = 1.2 \quad \text{1q estionar}$$

*Exemple 2.* Alt Camp. Estrat 3

El centre escollit per a la mostra és de 21 classes, que correspon a 4 professors, i necessito 8.4 línies per a la mostra, per tant:

$$X = \frac{8.4 \times 4}{21} = 1.6 \quad \text{2 q estionars}$$

En cada cas he realitzat una aproximació a l'alta i a la baixa del nombre enter més a prop.

En els estrats on hi havia més d'un centre, el procediment ha estat el mateix. He sumat el nombre de classes dels centres de la mostra i el nombre respectiu de professors; a partir d'aquí duia a terme la mateixa regla de tres.

### *Exemple. Baix Camp. Estrat 2*

$\Sigma$  50 classes que tinc amb 12 professors i necessito només 45.6 classes per a la mostra.

$$\begin{array}{r} 50 \text{ classes} \text{ -----} 12 \text{ professors} \\ 45.6 \text{ " } \text{ -----} \quad \quad \quad x \quad \quad \quad x = 10.9 \text{ professors} \Rightarrow 11 \text{ qüestionaris} \end{array}$$

He escollit aquest criteri matemàtic perquè en el curs 1998-1999 encara hi havia centres incomplets de secundària d'ESO que comprenien l'antic BUP i FP i el nou batxillerat en les mateixes instal·lacions; i hi havia casos amb un gran nombre de professors d'EF al centre, que d'una manera o altra intervenien a l'ESO. Per exemple, l'IES Baix Camp, que pertany a l'estrat 2, té 5 professors d'EF; en canvi, el SES Mont-roig, del mateix estrat, només té 2 professors.

El més fàcil hauria estat establir, per exemple: els instituts de l'estrat 1, un qüestionari; els de l'estrat 2, dos o tres qüestionaris i els de l'estrat 3, quatre qüestionaris. Però davant aquesta diversitat en el nombre de professors que m'he trobat he volgut aplicar el criteri matemàtic com el més fiable.

Així doncs, per tal que la mostra sigui al més representativa i exacta possible, el criteri matemàtic ha resultat ser el millor per a les meves expectatives.

També es dona el cas que hi ha estrats amb un sol centre, que el tant per cent representatiu per a la mostra no arriba a un qüestionari, i per tant l'hauríem d'anul·lar. En aquests casos he cregut convenient tenir en compte el qüestionari al ser el cas representatiu.

### *Exemple. Conca de Barberà. Estrat 1. Privat.*

$$\begin{array}{r} 8 \text{ classes} \text{ -----} 1 \text{ professor} \\ 3.2 \text{ " } \text{ -----} \quad \quad \quad x \quad \quad \quad x = 0.4 \end{array}$$

També s'ha donat el cas que d'un mateix centre he hagut d'escollir només 1 qüestionari; la selecció a seguir ha estat a partir dels següents criteris:

1r. Que tot el qüestionari estigués complet.

2n. Escollir-lo a l'atzar.

3r. Completar el qüestionari amb els dels companys en el cas que només m'hagués respost sobre els cursos on exercia.

Des d'Ensenyament el nombre de professors d'EF d'un centre ve determinat pel còmput total del nombre de professors, segons el nombre de línies, alumnes i CV que ofereix l'àrea. Així doncs, es pot donar el cas que dos instituts de les mateixes característiques poden tenir un nombre diferent de professors d'EF. És a dir, l'organització del centre en les diferents àrees determina el nombre de professors en cadascuna de les matèries.



### 3.5.2. Esquema de la mostra real

L'esquema que presento a continuació fa referència a tots els centres on vaig anar a passar el qüestionari. El quadre està dividit per comarques i en cada una d'elles hi ha una doble classificació: per titularitat del centre i per estrats.

Després del nom de cada centre, surt entre parèntesi el nombre de classes d'ESO que tenien i amb un número més petit el nombre de classes que necessito per a la mostra.

Hi ha casos en què amb un sol centre tenia el nombre de classes necessàries per a la mostra, i si em sobraven qüestionaris podia fer una discriminació dels més ben contestats, en el sentit que havien contestat totes les preguntes.

També es veu el cas contrari, que necessitava més d'un centre per a tenir la mostra representativa corresponent. En aquest cas també em va passar que podia discriminar els qüestionaris més ben contestats.

#### ALT CAMP

	P B L I C	P R I V A T
E 1		Claret (8) 6.4
E 2	IES Narcís Ole (14) 5.6	
E 3	IES Jane Huguet (21) 8.4	

#### BAIX CAMP

	P B L I C	P R I V A T
E 1	SES Joan Puig i Ferrer (La Selva) (8) 3.2	Paranyans (8) E. Puigcerver (6) M. Rosas (8) 16
E 2	IES Benquerden (11) IES Baix Camp (16) IES Reus V (12) SES Mont-roig (11) 45.6	C. Sant Esteve (12) 14.4
E 3	IES Gaudí (19) 14.8	

#### BAIX EBRE

	P B L I C	P R I V A T
E 1	IES Blanca d'Anjou (5) 5.2	C. Sant Esteve (7) 7.6 C. Puigcerver (6)
E 2	IES Deltebre (16) 16.8	Sagrada Família (10) 4
E 3	IES Joaquim Bau (17) 14.8 IES Roquetes (20)	

## BAIX PENEDEÈS

	P B L I C	PRIVAT
E 1		Residència Arboç (4) 3.2
E 2	IES l'Arboç (13) 5.2	Sagrat Cor (12) 4.8
E 3	IES Baix Penedès (17) IES del Vendrell (18) 22.4	

## CONCA DE BARBERÀ

	P B L I C	PRIVAT
E 1	IES Joanmàg (8) 5.6	C. Mare de D u de la Serra (8) 3.2
E 2	IES Martí l'Humà (10) 4	
E 3		

## MONTSIÀ

	P B L I C	PRIVAT
E 1		C. Sagrat Cor (6) 4
E 2	IES Uldecona (9) IES Montsià (10) IES la Sénia (9) IES Ramon Berenguer IV (15) IES Els Alfacs (14) 32.4	
E 3		

## PRIORAT

	P B L I C	PRIVAT
E 1	SES Canuda del (4) 1.6	
E 2	IES Priorat (Falset) (9) 3.6	
E 3		

### RIBERA D'EBRE

	P B L I C	PRIVAT
E 1		C. Sta. Teresa 4 1.6
E 2	IES Flix (16) 6.4	
E 3	IES Juli Antoni (17) 6.8	

### TARRAGONÈS

	P B L I C	PRIVAT
E 1	IES El Moell (8) IES Vidal i Barraquer (8) IES Ramon Barbat (8) 16	Mare Nostra (3) Joan XXIII (6) Mare de Déu del Carme (6) Roig (5) Sagrat Cor (7) Sta Teresa de Jesús (6) Sto. Domingo (6) 28
E 2	IES Camp Clar (10) IES Pons d'Icart (10) IES Ramon de la Torre (9) IES Vila-seca (14) 35.6	S. Pau (9) 7.2
E 3	IES Jaume I (18) IES Martí Franqués (17) 22.4	

### TERRA ALTA

	P B L I C	PRIVAT
E 1		
E 2	IES Terra Alta (16) 6.4	
E 3		

Taula 5: Mostra real per comarques, estrat i titularitat (Solé, 2005)

### **3.6 REAGRUPAMENT DE DADES**

Per a una correcta anàlisi de les dades he hagut de realitzar dos tipus de reagrupaments a partir de les dades que m'havia aportat el qüestionari.

El primer de tots era per a les preguntes obertes que hi havia al qüestionari, que he recodificat a partir de les respostes aportades pels professors.

La segona ha estat per a preguntes en què, malgrat que al qüestionari estaven plantejades com a preguntes tancades amb diferents possibilitats de resposta, he realitzat una recodificació per tal d'agrupar les múltiples respostes en poques variables; d'aquesta manera quan hi havia d'aplicar alguna forma estadística, com la khi-quadrat, m'ajustava més a les condicions d'aplicació del test.

#### *Justificació de les preguntes obertes recodificades*

##### **Pregunta n. 5: Comarques**

Vaig reagrupar les comarques per nombre de qüestionaris representatius que tenia de cada una d'elles. Així doncs, la recodificació de les comarques va quedar de la següent forma:

COMARQUES PETITES: entre 1 i 4 qüestionaris. Aquestes van ser: Alt Camp, Baix Ebre, Conca de Barberà, Priorat, Ribera d'Ebre i Terra Alta.

COMARQUES MITJANES: entre 7 i 10 qüestionaris. Aquestes van ser: Baix Penedès i Montsià.

COMARQUES GRANS: entre 20 i 27 qüestionaris. Aquestes van ser: Baix Camp i Tarragonès.

##### **Pregunta n. 5: Nombre de professors d'EF al centre**

Era una pregunta oberta però de fàcil recodificació, ja que depenia del nombre de professors que contestaven. Aquest va oscil·lar entre 1 i 5 professors.

##### **Pregunta n. 6: Any de naixement**

Vaig reagrupar els anys de naixement que em deien els professors en grups de 3 perquè vaig considerar que eren els marges més adequats per a veure la progressió de l'edat del professorat; en canvi, en els intervals, vaig utilitzar un marge d'11 anys, fent coincidir l'edat superior amb la primera del següent interval. El motiu va ser perquè dintre d'un any natural, per exemple, els nascuts a l'any 1964, si són de començament d'any tenen 36 anys; en canvi, si són de final d'any poden tenir 35 anys. La pregunta va quedar de la següent forma:

Nascuts	1974-1965	1	(25-35 anys)
	1964-1955	2	(35-45 anys)
	abans 1954	3	(+ 45 anys)

### **Pregunta n. 9: Forma d'especialitat**

Hi ha dues formes clares d'exercir l'EF a l'ESO; o bé ets llicenciat en INEF o bé tens l'especialitat d'EF de Magisteri. Com que molt poc professorat prové d'altres vies, aquestes les vaig voler eliminar a l'hora de fer les interrelacions. Així doncs, el reagrupament va quedar de la següent forma:

1. MAGISTERI
  - Magisteri d'EF
  - Postgrau per adquirir l'especialitat d'EF
  - Oposicions a primària d'EF
2. INEF:
  - Llicenciatura en INEF
  - Oposicions a secundària d'EF

### **Pregunta n. 16. Si ets docent d'altres àrees**

Les possibles respostes eren 'no'; i de les afirmatives, les possibilitats de resposta eren: els que eren tutors, els que eren tutors i a més a més treballaven en alguna altra àrea, i els que treballaven en altres àrees sense ser tutors. La pregunta va quedar codificada de la següent forma:

No	1
Tutoria	2
Tutoria i una àrea	3
Altres àrees	4

### **Pregunta n. 17. Experiència docent com a professor d'EF**

En aquesta pregunta havia de tenir en compte els professors que provenien de primària i que actualment estaven a secundària, els que sempre havien exercit a secundària i els que tenien experiència en les dues etapes (centres privats amb un únic professor en les dues etapes). Ells em van escriure el nombre d'anys en el/els apartats corresponents. La forma més adequada que vaig trobar per codificar l'experiència docent va ser agrupant els professors de primària i secundària, i els de secundària en franges d'edat de 10 anys. La pregunta es va codificar de la següent forma:

Primària i secundària	1
Secundària 1-10 anys	2

Secundària 11-20 anys      3

Secundària + 20 anys      4

### **Pregunta n. 18. Altres activitats relacionades amb l'EF**

La majoria de respostes van fer referència a l'entrenament d'algun esport, individual o col·lectiu, o la iniciació esportiva. Un altre grup de respostes va fer més referència a la formació, a la pràctica esportiva i a la formació d'altres professors. La pregunta es va codificar a partir de les aportacions dels professors, i va quedar de la següent forma:

Monitor o entrenador d'esports individuals	1
Monitor o entrenador d'esports col·lectius	2
Multimèdia/ esport base	3
Monitor d'esports extraescolars / Coordinador	4
Preparador físic / Gimnàs	5
Escoles esportives	6
Cursos d'INEF/ Formació	7
Formador	8
Pràctica esportiva	9

### **Pregunta n. 19. Anys d'experiència en el centre actual**

A partir dels anys que em deien els professors vaig agrupar els anys en grups de 3 perquè en grups de 5 em va semblar un període de temps massa gran; i, en canvi, en 3 semblava un període adequat. A partir de la resposta de 15 anys vaig considerar que ja era un temps prou gran perquè el professor no tingués intenció de demanar el trasllat. La reagrupació va quedar:

0-3 anys	1
4-6 anys	2
7-9 anys	3
10-12 anys	4
13-15 anys	5
+ 15 anys	6

### **Pregunta n. 23. Opinió de la formació inicial**

En la pregunta del qüestionari hi havia 5 possibilitats de resposta: alta, bastant alta, adequada, baixa i molt baixa. L'ítem 'molt baixa' no va ser escollit per cap professor. Per poder fer la prova de khi-quadrat d'una manera més vàlida, vaig agrupar els ítems 'alta' i 'bastant alta' per fer més fiables les interrelacions.

### **Pregunta n. 24. Necessitat de formació permanent**

En la pregunta del qüestionari hi havia 11 possibilitats de resposta més una opció de pregunta oberta. Davant aquestes 12 possibilitats, vaig reagrupar les dades en només 3 ítems, per poder realitzar les anàlisis posteriors amb molta més fiabilitat. A continuació específico els ítems del qüestionari que he reorganitzat en els nous.

#### **1. RELACIONAR-SE AMB ELS COMPANYS:**

1. Per intercanvi d'opinions i relacionar-se amb els companys de la mateixa àrea.

#### **2. MILLORAR LA SEVA FORMACIÓ:**

3. Per continuïtat de la formació inicial.
4. Per actualització de les noves tendències de l'EF.
6. Per cobrir les llacunes de la teva formació inicial.

#### **3. MILLORAR LA PRÀCTICA:**

5. Per millorar la qualitat de l'ensenyança.
7. Per reflexions sobre la pràctica.
8. Inquietud professional.

Els ítems que no he recodificat no els he tingut en compte, bé perquè cap professor l'ha assenyalat o bé ho han fet ben pocs i he considerat que les respostes no eren significatives en el còmput global. Aquests han estat:

2. Per tenir hores de formació per als sexennis.
9. La necessitat sorgida per l'equip del professorat.
10. El desig de promocionar-se.
11. Suggeriment de l'Administració.

### **Pregunta n. 29. Si duus a terme alguna interrelació**

En el cas que la resposta fos afirmativa, calia especificar quin tipus d'interrelació duia a terme. Les possibles respostes eren amb les àrees (una, dues o tres), amb els CV i amb el CS; o bé ambdues alhora. La pregunta es va codificar de la següent forma:

No	1	Crèdit variable	6
Sí	2	Amb 3 àrees i al CS	7
Sí (2 àrees)	3	Amb 3 àrees i un CV	8
Sí (3 àrees)	4		
Crèdit de síntesi	5		

### **Pregunta n. 34. Utilització del llibre de text**

Davant les múltiples tipologies de respostes que hi van haver, ja que les respostes que van aportar feien referència a diferents usos: la persona que l'utilitzava (alumne o professor), la forma d'ús (com a dossier, fer els exercicis, fer proves teòriques) la finalitat (suport teòric, explicació conceptes), la temporització (2/3 sessions al mes), la codificació va quedar:

1. Ús del professor.
2. Suport teòric de les classes pràctiques.
3. Fer un dossier/resums/una llibreta.
4. Periòdicament 2/3 sessions al mes.
5. Fer els exercicis del quadern.
6. Proves teòriques dels temes.
7. Explicació dels continguts de conceptes.
8. Per elaborar els meus propis apunts i després donar-los.
9. Com a material de consulta per als alumnes.

### **Pregunta n. 36. Instal·lacions, equipament i material**

Per tal de facilitar el redactat d'aquesta pregunta he fet una reagrupació de les respostes aportades pels professors. La primera pregunta és afirmativa o no. En la segona columna que parla de l'estat he considerat que si els professors han respost 'bo' i 'adequat' és 'correcte' per a l'ús amb els alumnes. El mateix en l'apartat de quantitat, he considerat la resposta 'normal' i 'abundant' com la 'correcta' per utilitzar-la en la docència. D'aquesta forma simplificava les respostes aportades i a l'hora de donar resultats els comentaris podien ser molt més entenedors.

### **Pregunta n. 40. Què afegiries al currículum?**

Va donar dos tipus de resposta; una més organitzativa (més hores, més interdisciplinarietat...) i l'altra que feia referència a temes més curriculars (activitats a la



natura, esports alternatius...). En la codificació vaig voler especificar les diferents respostes aportades i va quedar:

1. Tema: salut, higiene corporal i nutrició.
2. Més procediments per assolir continguts.
3. Activitats aquàtiques.
4. Esports.
5. Més hores i CV d'EF.
6. Activitats a la natura.
7. Jocs i esports autòctons.
8. Més interdisciplinarietat.
9. Possibilitar el que és prescriptiu (més mitjans, més professors, més temps...).
10. Esports alternatius.
11. Una mica més de relació amb el de primària.
12. Res.

#### **Pregunta n. 41. Què trauries del currículum?**

A l'igual que a la pregunta anterior, van donar dos tipus de resposta, una més organitzativa (reduir el nombre d'alumnes...) i altres més relacionades amb conceptes curriculars (expressió corporal, esports tradicionals...). La pregunta va quedar codificada de la següent forma:

1. Massa EC.
2. Continguts de fets, procediments i d'actituds que no són operatius.
3. Les classes siguin com entrenaments.
4. Activitats a la natura i esports alternatius.
5. Esports molt practicats fora de l'horari escolar per tal de no crear desnivells.
6. Horari dels CV per ampliar els CC, a causa dels diferents nivells 'ap. motor.
7. Reduir el nombre d'alumnes.
8. Tanta ensenyança d'esports reglats.
9. Esports tradicionals.

10. Massa conceptes.
11. HMB si es treballen bé a primària.
12. Res.

### **Pregunta n. 51. Problemes amb què es troba el professor d'EF**

Les respostes van fer referència a diferents àmbits; a nivell organitzatiu (horaris, distribució d'espais...) als mateixos alumnes (conducta) i a les instal·lacions.

1. Actitud i conducta de l'alumnat.
2. Manca d'espai, instal·lacions i material adequat.
3. Mala organització del centre respecte a l'espai i els diferents professors.
4. Massa alumnes per classe.
5. Adaptació als diferents nivells dels alumnes.
6. Durada de les classes (horari).
7. Actitud dels companys professors, no entenen la matèria.
8. Valors decadents de la societat vers l'ensenyament.
9. Cap.

### **Pregunta n. 52. Què agrada més als alumnes?**

Les respostes dels professors feien referència a temes concrets de l'àrea; aquests van ser:

1. AFE.
2. Jocs.
3. Activitats a la natura.
4. EC (aeròbic).
5. Esports en nois i temes d'expressió en noies.
6. La part pràctica. Procediments.
7. CV.
8. Tota l'EF.
9. Les HMB.
10. Les activitats no reglamentades.

### **Pregunta n. 53. Què agrada menys als alumnes?**

A diferència de la pregunta anterior, a més a més dels temes curriculars, van afegir-hi aspectes organitzatius. Les respostes van quedar codificades de la següent forma:

1. QFB / Condició física. (escalfament, les proves per mesurar les QFB).
2. EC (aeròbic, treball del ritme...).
3. Esports individuals.
4. Conceptes i teoria (exàmens).
5. Res.
6. Nois EC i/o activitats rítmiques i les noies els esports d'equip i/o les QFB.
7. Seguir unes normes.
8. Activitats novedoses pel seu desconeixement que després els poden agradar.
9. El que requereix un treball continuat i repetitiu.

### **JUSTIFICACIÓ DELS REAGRUPAMENTS DE DADES**

Hi ha una sèrie de preguntes del qüestionari en què vaig realitzar un reagrupament per tal de disminuir el nombre de variables a interpretar, i a l'hora de realitzar alguna prova estadística em va anar molt millor, ja que s'ajustava molt més als requisits d'aplicació del test. Aquestes preguntes van ser:

#### **Pregunta n. 3. Comarques**

A la província de Tarragona hi ha 10 comarques. A partir de la població en nombre de centres d'ESO i llurs classes, les vaig reagrupar en 3: comarques grans, mitjanes i petites.

Les grans són aquelles on que vaig necessitar 20 i 27 qüestionaris (55% de la mostra), van ser les comarques del Baix Camp i el Tarragonès; les mitjanes, són les de 7 i 10 qüestionaris (31% de la mostra), van ser les comarques del Baix Penedès i del Montsià, i les petites, que són les d'entre 1 i 4 qüestionaris (15% de la mostra), aquestes comarques van ser: Alt Camp, Baix Ebre, Conca de Barberà, Priorat, Ribera d'Ebre i Terra Alta.

#### **Pregunta n. 5. Nombre de professors d'EF als centres**

A partir de les respostes donades pels professors he cregut convenient reagrupar la quantitat de 4 i 5 professors en les anàlisis estadístiques, ja que el percentatge de cada un d'ells era molt baix, 9% en la quantitat de 4 professors i 8% en la quantitat de 5 professors. A l'hora de fer les diferents anàlisis estadístiques, com la khi-quadrat, com menys ítems treballarem, millor.

### **Pregunta n. 6. Edat**

En una primera recodificació i anàlisi vaig agrupar l'edat dels professors en 5 anys, d'aquesta manera em sortien 6 grups d'edat. Per realitzar proves estadístiques, vaig voler reduir el nombre de grups d'edat a només 3. El resultat ha estat:

- Professorat de 25-35 anys (49% del professorat)
- Professorat de 35-45 anys (36% del professorat)
- Professorat de més de 45 anys (15% del professorat)

### **Pregunta n. 21 Opinió dels companys del centre vers l'àrea d'EF**

En aquesta pregunta em vaig trobar 2 professors, és a dir, el 2% de la mostra, que em van valorar al mateix temps l'opció 1 i 3. Per tal que no suposés un ítem més a l'hora de fer les proves estadístiques, vaig decidir treure'l i comptabilitzar-lo com a dues respostes més d'altres professors.

### **Pregunta n. 23. Formació inicial**

En una primera anàlisi dels resultats em va donar que l'ítem de 'molt baixa' no l'ha contestat cap professor. Llavors els ítems 'baixa' i 'molt baixa' es poden agrupar com un de sol. En la valoració alta, pocs professors han contestat 'alta', i com que la resposta era bastant semblant a l'anterior en categoria 'bastant alta', he cregut convenient reagrupar-los també.

Així aquesta pregunta ha quedat en 3 ítems: 'baixa', 'adequada' i 'alta'.

### **Pregunta n. 24. Necessitat de la formació permanent**

Al qüestionari tenia 12 opcions de resposta i les vaig reagrupar en 4. Els nous ítems van quedar de la següent forma:

1. Relacionar-se amb companys: per intercanviar opinions amb companys de la mateixa àrea.
2. Formació: per continuïtat de la formació inicial, per actualització de les noves tendències de l'àrea i per cobrir llacunes de la formació inicial.
3. Millorar la pràctica: per millorar la qualitat de l'ensenyança, per reflexions sobre la pràctica i per inquietud professional.
4. Per obligació: per tenir hores de formació per als sexennis, el desig de promocionar-se i per suggeriment de l'Administració.

Es va donar el cas que el motiu 4, el van escollir un nombre molt baix de professorat (4 casos d'entre 258 possibles, ja que es podien escollir fins a 3 opcions per qüestionari) i a

l'hora de fer la interrelació amb altres variables el vaig ometre perquè no era significatiu en el recompte total de la mostra.

‘Relacionar-se amb els companys’ és un dels motius que tenen els professors per fer els cursos de formació permanent. Aquest factor suposa un 14% del professorat. Aquest percentatge pot ser degut al fet que la quantitat de professors d'EF en un centre, en comparació amb les altres matèries, és molt inferior i pel fet que hagi sigut tradicionalment una matèria sense unes línies comunes d'actuació fa que aquest col·lectiu trobi important relacionar-se amb altres companys.

Per ‘formar-se’ suposa el percentatge més elevat de la mostra, amb un 47%. Això possiblement ens indica que un gran nombre de professors tenen necessitat de continuar formant-se, bé perquè la seva formació inicial és deficitària o bé per actualització de les noves tendències de l'àrea.

Per ‘millorar la pràctica’ docent ha donat el segon percentatge més alt, un 38%. Els professors d'EF comproven, en el dia a dia de l'ensenyament, que cal millorar les estratègies utilitzades amb els alumnes, que tenen una problemàtica molt específica que no tenen els altres docents... tot això per millorar qualitativament la docència de l'àrea.

### **Pregunta n. 26. Dificultats de la formació permanent**

En el qüestionari original havia plantejades 13 opcions d'ítems en dificultats de formació permanent i una 14a de resposta oberta. He volgut reagrupar aquest ítems en 2, que reflecteixen la problemàtica de la formació permanent. Aquests han estat:

1. Problemes d'organització i estructura del mateix curs (que agafa les opcions n.1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 i 14 del qüestionari).
2. Problemes personals (que comprèn les opcions n. 2, 5 i 10 del qüestionari).

### **Pregunta n. 27. Oferta de cursos (qualitatiu)**

La columna d'ítems qualitatius estava formada per 5 ítems, de ‘molt deficient’ a ‘molt bona’. La resposta de ‘molt deficient’ la van triar 3 professors i la de ‘deficient’, 42 professors. Com que tant un com l'altre ítem suposen una opinió molt negativa, vaig voler reagrupar-los en una de sola, ‘deficient’.

### **Pregunta 30. Blocs de contingut**

En aquesta pregunta els professors escrivien els percentatges amb què treballaven cada bloc de contingut. Per tal de poder fer la prova de la khi-quadrat amb unes condicions més correctes, vaig reagrupar el conjunt de percentatges de cada bloc de contingut i de cada curs escolar en 3 ítems. Els blocs de contingut de QFB, EC i AFE, els vaig poder agrupar en els mateixos intervals tots els cursos. En el cas del bloc de contingut d'HMB, a l'haver-hi

diferent treball segons els cursos, només vaig poder utilitzar el mateix interval en els cursos de 3r i 4t.

La reagrupació ha quedat:

- HM 1r: 15-30%, 35-50% i +55%
- HM 2n: 0-15%, 20-35%, 40-50%
- HM 3r i 4t: 0-10%, 15-25% i 30-40%
- QFB 1r, 2n, 3r i 4t: 10-20%, 25-35% i +40%
- EC 1r, 2n 3r i 4t: 0-15%, 20-35% i +40%
- AFE 1r, 2n, 3r i 4t: 10-20%, 25-35%, +40%

### **Pregunta n. 32. CV**

En el recompte de CV d'iniciació em vaig trobar que la majoria de professors oferien en el seu centre 1, 2 o 3 crèdits, i molt pocs professors van dir que n'oferien 4, 5, 6 i 7. Per tant, vaig decidir reagrupar aquests darrers valors en un de sol, '4 o més', ja que suposava només el 2,1% de la mostra.

En el recompte dels CV d'ampliació vaig haver de fer el mateix, em vaig trobar que la majoria de professors oferien 1, 2 o 3 crèdits, i només 1 professor va dir que n'oferia 4. El que vaig fer és recodificar aquesta dada amb els professors que van contestar 3 crèdits, i va quedar com a 3 o més.

### **Pregunta n. 36. Instal·lacions, equipament i material**

Per a facilitar el recompte i l'anàlisi d'aquesta pregunta, vaig realitzar una reagrupació dels ítems de la columna d'estat 'adequat' i 'bo' en 'correcte', i el mateix en la columna de quantitat, 'normal' i 'abundant' en 'correcte'. Vaig considerar el terme 'correcte' com a òptim per a la docència.

### **Pregunta n. 42. Tipus de contingut**

En aquesta pregunta els professors escriuen els percentatges amb què treballaven cada tipus de contingut. Per tal de poder fer la prova de la khi-quadrat amb unes condicions més correctes, vaig reagrupar el conjunt de percentatges de cada tipus de contingut i de cada curs escolar en 3 ítems.

La reagrupació ha quedat:

- Conceptes 1r, 2n, 3r i 4t: 10-20%, 25-35% i 40-50%

— Procediments 1r, 2n 3r i 4t: 20-35%, 40-55% i 60-80%

— Actituds 1r, 2n, 3r i 4t: 10-20%, 25-35%, 40-60%

### **Pregunta n. 51. Problemes en les classes d'EF**

Aquesta era una pregunta oberta. El conjunt de respostes aportades pels professors, el vaig agrupar en 9 ítems, que feien referència, des del mateix alumnat fins a problemes d'organització del mateix centre. Així doncs, vaig reagrupar les dades en 2 ítems:

1. Problemes amb l'alumnat, que comprenia els ítems: 1, 4 i 5.

2. Problemes d'organització, que comprenia els ítems: 2, 3 i 6.

Els ítems 7, 8 i 9 els vaig eliminar perquè no suposaven un ítem amb suficients valoracions.

### **Pregunta n. 52. Què agrada més als alumnes?**

El còmput d'ítems aportats pels professors era de 10, però només amb els dos que he tingut en compte ja suposaven el 74% de l'opinió aportada pels professors. La resta, el 26% estava repartida en percentatges molt petits entre la resta de 8 ítems, que ja no he considerat significatius.

Llavors aquesta pregunta ha quedat com:

1. AFE.

2. Jocs.

La resta de respostes, les he descartat.

### **Pregunta n. 53. Què agrada menys als alumnes?**

El còmput d'ítems aportats pels professors era de 9; va haver-hi 3 respostes que ja suposaven el 91% de l'opinió aportada pels professors. La resta, el 9%, estava repartida en percentatges molt petits entre els 7 ítems, que ja no he considerat significatius.

Llavors aquesta pregunta ha quedat com:

1. QFB.

2. EC.

3. Conceptes i teoria.

La resta de respostes, les he descartat.

### 3.7 PROVES ESTADÍSTIQUES

Per analitzar les dades del qüestionari vaig utilitzar el programa estadístic SPSS 7.5. Aquest programa, molt més complet que l'Excel, em va ajudar a realitzar una sèrie de proves estadístiques que no hauria pogut aconseguir amb l'Excel convencional.

Amb l'ajuda del meu tutor vam determinar que faríem una anàlisi inicial de les freqüències de resposta de cada pregunta del qüestionari, i que jo mateixa realitzés les interrelacions de les variables que volgués per si em podien aportar resultats significatius per al present treball.

Aquestes interrelacions les trobarem a l'annex, en les taules de contingència que presento. Aquestes taules ens indiquen com es distribueixen les freqüències en les dues variables que s'interrelacionen.

Les proves estadístiques que vaig realitzar van ser 3: la khi-quadrat de Pearson, l'anàlisi factorial i l'alfa de Cronbach. Totes elles em van aportar més informació a l'anàlisi de resultats i en les conclusions del present treball.

#### 3.7.1 La khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2$ )

Et permet fer relació entre variables i comprova si hi ha independència o no entre elles. El fet que hi hagi independència no implica necessàriament que la relació sigui significativa, i cal estudiar cada cas en particular.

La majoria de variables del qüestionari són del tipus qualitatiu nominals i quantitatives d'interval; per tant, la prova estadística que més s'apropava a aquestes característiques i que permetia interrelacionar les dades era la khi-quadrat ( $\chi^2$ ) de Pearson.

Si el resultat és més gran que 0,05, indica que no hi ha diferència de valor entre les dues variables, i si és més petit, significa que sí que hi ha diferència entre les dues variables, i per tant, la distribució entre les dues no és equitativa.

Hi ha tres formes de redactar que la khi-quadrat és significativa:

- 1a.  $\chi^2 < 0.05$ . Indica menys d'una possibilitat de cada 500.
- 2a.  $\chi^2 < 0.01$ . Indica menys d'una possibilitat de cada 100.
- 3a.  $\chi^2 < 0.001$ . Indica menys d'una possibilitat de cada 1000.

En una enquesta tan llarga i amb tantes variables s'hauria fet impossible relacionar totes amb totes. A partir dels objectius de la investigació he realitzat una sèrie d'interrelacions que creia que podien ser significatives. Les que han estat significatives han quedat reflectides en aquest treball.



El resultat de cada una de les proves de khi-quadrat que he realitzat, el trobem en l'apartat de l'anàlisi de resultats. En cada un dels objectius, després de l'anàlisi de les dades he realitzat les interrelacions que he cregut oportunes i que m'aportarien més informació a l'objectiu.

En acabar l'anàlisi de cada objectiu, hi ha un apartat on faig un esquema de totes les interaccions de khi-quadrat que he realitzat, i un quadre on es veu esquemàticament les interrelacions que han estat significatives i les que no.

### 3.7.2 L'anàlisi factorial

Segons Sierra Bravo (1981), l'anàlisi factorial és una tècnica que s'utilitza per a l'estudi i la interpretació de les correlacions trobades entre un grup de variables, amb l'objectiu de trobar els possibles factors comuns a totes elles.

L'anàlisi factorial està sobretot justificat quan tenim un conjunt d'interrelacions significatives entre variables socials molt diferents. En aquest estudi les variables objecte d'interrelació han estat: formació inicial, valoració personal de la formació permanent, oferta de cursos (quantitatiu), oferta de cursos (qualitatiu), condicionament de les instal·lacions, condicionament de l'equipament, condicionament del material, opinió personal del currículum de secundària, tarannà del professor d'EF i opinió de la reforma educativa.

Es tracta de descobrir un factor que sigui comú a una sèrie de variables, que en un altre cas no tindrien relació entre si. Aquest factor es pot considerar causa comuna de la interrelació observada entre les variables disperses.

L'anàlisi factorial és adequat, en principi, per a les variables d'interval. Encara així, també es pot utilitzar en variables qualitatives, d'escala ordinal o nominal, sempre que el seu ús pugui proporcionar una interpretació significativa a les correlacions entre aquestes variables.

L'anàlisi factorial revela estadísticament els factors comuns o variables més generals que uneixen les variables donades en l'anàlisi, però no les identifica; simplement dóna una dada numèrica.

Per identificar aquests factors cal interpretar els resultats numèrics. Això es realitza veient les variables inicials de les correlacions que tenen valoracions altes en cada factor. També s'ha de tenir en compte si aquestes saturacions són positives o negatives.

Així doncs, les valoracions altes en els factors identifiquen i anomenen els factors comuns buscats; llavors cal donar-li un nom apropiat al factor comú.

Des del programa SPSS hi ha diferents mètodes d'extracció factorial, i el mètode de rotació que he utilitzat és el Varimax. El Varimax s'utilitza amb la intenció de millorar les

saturacions en cada factor, cosa que observem en les nostres dades de la taula rotada. Per decidir quins factors s'extreuen cal mirar la variança total explicada conjuntament amb el gràfic de sedimentació, i posteriorment amb aquestes dues visions es decideix quants factors s'agafen. En aquest cas, s'ha decidit que s'agafen quatre factors.

Per realitzar l'anàlisi factorial del present treball he escollit 10 variables del qüestionari que tenien com a tipus de resposta una escala nominal de caire qualitatiu. Aquestes han estat:

1. Opinió sobre la formació inicial: molt baixa, baixa, adequada, bastant alta i alta.
2. Valoració de la formació permanent: innecessària totalment, poc necessària, convenient, bastant necessària i absolutament necessària.
3. Oferta de cursos (qualitatiu): molt deficient, deficient, acceptable, bona i molt bona.
4. Oferta de cursos (quantitatiu): nul·la, escassa, adequada, abundant i excessiva.
5. Condicionament de les instal·lacions en la docència: gens, em condiciona una mica la programació, em condiciona bastant la programació i m'obliga a fer molts canvis.
6. Condicionament de l'equipament en la docència: gens, em condiciona una mica la programació, em condiciona bastant la programació i m'obliga a fer molts canvis.
7. Condicionament del material en la docència: gens, em condiciona una mica la programació, em condiciona bastant la programació i m'obliga a fer molts canvis.
8. Opinió del currículum de secundària: molt deficient, deficient, acceptable, bo i molt bo.
9. Influència del tarannà del professor: gens, poc, bastant i molt.
10. Opinió de la reforma en benefici a l'àrea d'EF: gens, poc, bastant i molt.

A partir de la rotació Varimax que he realitzat, els resultats han estat els següents:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones a cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,311	23,107	23,107	2,300	22,998	22,998
2	1,772	17,719	40,826	1,515	15,149	38,147
3	1,425	14,254	55,080	1,452	14,521	52,669
4	1,101	11,012	66,092	1,342	13,423	66,092
5	,813	8,126	74,218			
6	,702	7,020	81,239			
7	,680	6,797	88,036			
8	,569	5,686	93,722			
9	,518	5,179	98,902			
10	,110	1,098	100,000			

M todo de extracci n: An lisis de Componentes principales.

Taula 6: Anàlisi factorial: variança total (Solé, 2005)

Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Fomaci Inicial	-,156	-,221	,171	-,794
Valoraci personal de la Formaci Permanent	3,447E-02	,815	2,876E-03	-6,81E-02
Oferta de curso (qualitatiu)	-9,20E-02	9,677E-03	,564	,422
Oferta de curso (quantitatiu)	-,141	-,259	,161	,693
Condicionament de les Instal.lacions	,724	-,166	1,954E-02	9,904E-02
Condicionament de l'equipament	,936	3,339E-02	2,771E-02	1,727E-03
Condicionament del material	,900	,104	2,081E-02	-,141
opini personal del curr culum de Secund ria	-5,49E-02	,397	,620	-,115
Tarann del professor d'Educaci F sica	-6,97E-02	,733	,164	6,689E-02
opini de la reforma	,167	-4,64E-03	,816	-3,99E-02

M todo de extracci n: An lisis de componentes principa.  
 M todo de rotaci n: Normalizaci n Varimax con Kaiser.

<sup>a</sup>La rotaci n ha convergido en 7 iteraciones.

Taula 7: Anàlisi factorial: matriu dels components rotats (Solé, 2005)

Han sortit 4 factors que reagrupen les variables seleccionades. El total d'aquests factors expliquen el 66% de la variança a partir del qüestionari; això ens ho demostra el % acumulat dels 4 components en les sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció.

En el 1r factor trobem que podem reagrupar els professors que pensen que els condiona bastant les instal·lacions, l'equipament i el material en les programacions. Aquest resultat correspon al 23% de la variança i corrobora les dades obtingudes en l'anàlisi d'aquestes preguntes.

El 2n factor reagrupa els professors que tenen una mateixa opinió de la formació permanent i els que creuen que el tarannà del professor d'EF condiona la docència de l'àrea. Aquest resultat correspon a quasi el 18% de la variança.

El 3r factor que equival al 14% de la variança reagrupa els professors que tenen una mateixa opinió dels cursos de formació a nivell qualitatiu amb els que tenen la mateixa opinió del currículum d'EF de l'ESO i els que tenen la mateixa opinió de la reforma.

El 4t factor agrupa als professors que tenen la mateixa opinió dels cursos a nivell quantitatiu i que tenen una baixa opinió de la seva formació inicial. Aquest resultat correspon al 11% de la variança.

### 3.7.3 L'anàlisi de fiabilitat

L'anàlisi de fiabilitat permet estudiar les propietats de les escales de mesura i els elements que la constitueixen. El procediment de l'anàlisi de fiabilitat calcula la fiabilitat d'un nombre de mesures d'escala utilitzades normalment i també proporciona informació sobre les relacions entre elements individuals de l'escala. Comprova la consistència interna de l'escala en conjunt i pot identificar elements problemàtics que haurien d'excloure's de l'escala.

S'utilitzarà l'alpha de Cronbach com a model de fiabilitat. Aquest és un model de consistència interna basat en la mitjana de la correlació entre elements. Una alpha entre 0.4 i 0.5 ens indica que hi ha una concordança moderada. Quan l'alpha és superior a 0.7, llavors la concordança és alta.

Per realitzar l'anàlisi de fiabilitat del present treball s'han escollit 10 preguntes del qüestionari que tenen com a tipus de resposta una escala ordinal de caire qualitatiu. Algunes d'aquestes preguntes les he reagrupat perquè podia ser que em donessin més informació si estaven agrupades. Aquestes han estat:

- La pregunta número 28: Criteris per a l'elaboració del 2n nivell de concreció.
- La pregunta número 35: Recursos davant la diversitat dels alumnes.
- El grup de preguntes números 26, 28, 44 i 54: Valoració de la formació inicial, valoració de la formació permanent, opinió del currículum d'ESO i opinió si la reforma beneficia l'àrea d'EF.
- La pregunta número 40: Condicionament de les instal·lacions, equipament i material en les programacions d'EF.
- La pregunta 29: Àrees amb què es pot interrelacionar l'EF.
- El grup de preguntes números 44 i 54: Opinió del currículum d'EF a l'ESO i opinió sobre si la reforma beneficia l'àrea d'EF.

L'objectiu de l'anàlisi de fiabilitat d'aquests grups de preguntes era comprovar si les diferents respostes que han aportat els professors de cada un dels ítems responien a l'enunciat de la pregunta.

Els resultats es descriuen a continuació:

La pregunta número 28: Valora els criteris que has tingut en compte a l'hora de fer el 2n nivell de concreció

Aquesta pregunta està formulada amb els 8 criteris que aporta el DCB per fer el 3r nivell de concreció. Hi havia un criteri nº 9 de pregunta oberta, però ningú no em va fer alguna aportació més. Per això a l'hora de realitzar l'alpha de Cronbach em surt que hi ha 8 ítems.

Amb l'objectiu de comprovar si les diferents respostes aportades pels professors de cada un dels ítems responien a l'enunciat de la pregunta, els resultats han estat:

Reliability Coefficients 8 ítems

Alpha = ,5062 Standardized item alpha = ,5345

S'ha realitzat una anàlisi de fiabilitat amb una Alpha = ,5062. Aquest valor indica que la consistència interna del grup d'ítems no és gaire bona, i per tant, no s'apropa als interessos de la pregunta. La concordança del que es pregunta amb les respostes aportades pels professors és moderada.

La pregunta número 35: Recursos davant la diversitat d'alumnat en el grup-classe. Què fas?

Aquesta pregunta estava formulada amb 6 possibles formes de treballar la diversitat i algun professor em va fer alguna aportació més. Per això em surt que l'alpha de Cronbach està fet amb 6 ítems. El resultat ha estat:

Reliability Coefficients 6 ítems

Alpha = ,0085 Standardized item alpha = ,0782

La consistència interna de la pregunta és molt baixa, amb un percentatge de 0,85%, i això ens indica que no hi ha una línia comuna d'actuació entre els professors per a tractar la diversitat de l'alumnat.

En l'anàlisi de resultats d'aquesta pregunta i en les interrelacions que efectuaré, dona que aquest és un factor clau en la forma de fer les classes d'EF, que no hi ha una dinàmica comuna de treball.

El grup de preguntes números:

- 26. La teva formació inicial en EF la consideres...
- 28. La formació permanent del professorat la consideres...
- 44. Segons la teva opinió, el currículum d'EF de secundària obligatòria...
- 54. Creus que la reforma beneficia l'àrea d'EF...

En aquestes preguntes volia saber si hi havia relació entre l'opinió dels professors vers la seva formació inicial, permanent, del currículum i la reforma. En un principi podia pensar que podia haver-hi afinitat en les respostes aportades en aquests ítems, però el resultat ha estat ben diferent; aquest és:

Reliability Coefficients 4 ítems

Alpha = ,2246 Standardized item alpha = ,2605

El valor d'Alpha =,2246 indica que hi ha molt poca relació entre aquests grups de preguntes, i que per tant són independents entre elles. El que opinen els professors vers la seva formació inicial és independent de la formació permanent, i de l'opinió que tenen del currículum i de la reforma.

La pregunta número 40: Com et condiciona la teva docència l'estat i la quantitat de instal·lacions, equipament i material:

Aquesta era una pregunta tancada, amb 4 possibilitats de resposta per a cada ítem. L'objectiu ha estat comprovar si les diferents respostes aportades pels professors en cada un dels ítems responien a l'enunciat de la pregunta. Els resultats han estat:

Reliability Coefficients 3 ítems

Alpha = ,8248 Standardized item alpha = ,8315

Una Alpha = ,8248 indica que el grup de preguntes respon als objectius en un 82%. La consistència interna de la pregunta és força bona amb el percentatge del 82%. Això ens indica que els professors tenen una opinió bastant semblant entre ells respecte al condicionament de les instal·lacions, equipament i material.

En l'anàlisi de resultats també sortirà un percentatge alt de condicionament per part de tot el professorat.

La pregunta número 29: Amb quines àrees creus que és possible interrelacionar l'EF?

Aquesta pregunta estava formulada amb 8 àrees curriculars. Els professors havien de valorar la possibilitat d'interrelacionar l'àrea d'EF amb cada una de les àrees curriculars esmentades. L'alpha de Cronbach de les respostes aportades pels professors ens indica que:

Reliability Coefficients 8 ítems

Alpha = ,7428 Standardized item alpha = ,7463

Una Alpha = ,7428 indica que el grup de preguntes respon als objectius en un 74%, apropant-se força als interessos de la pregunta. La consistència interna de la pregunta és bastant bona. El percentatge alt també ens indica una opinió bastant comuna entre tots els professors.

El grup de preguntes números:

— 44: Segons la teva opinió, el currículum d'EF d'ESO és...

— 54: Creus que la reforma beneficia l'àrea d'EF?

Vaig voler agrupar aquestes dues preguntes perquè inicialment tenen bastant relació; en el que pensen els professors sobre el seu currículum de l'àrea d'EF i si creuen que la reforma LOGSE els ha beneficiat com a àrea curricular. El resultat ha estat:

Reliability Coefficients 2 items

Alpha = ,5225      Standardized item alpha = ,5311

Una Alpha = ,5225 , que suposa un 52% de la mostra indica que no hi ha gaire relació entre les dues respostes; la concordança entre les dues respostes és moderada. Indica llavors que, per exemple, si tenen una bona opinió del currículum, no necessàriament l'han de tenir de la reforma.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

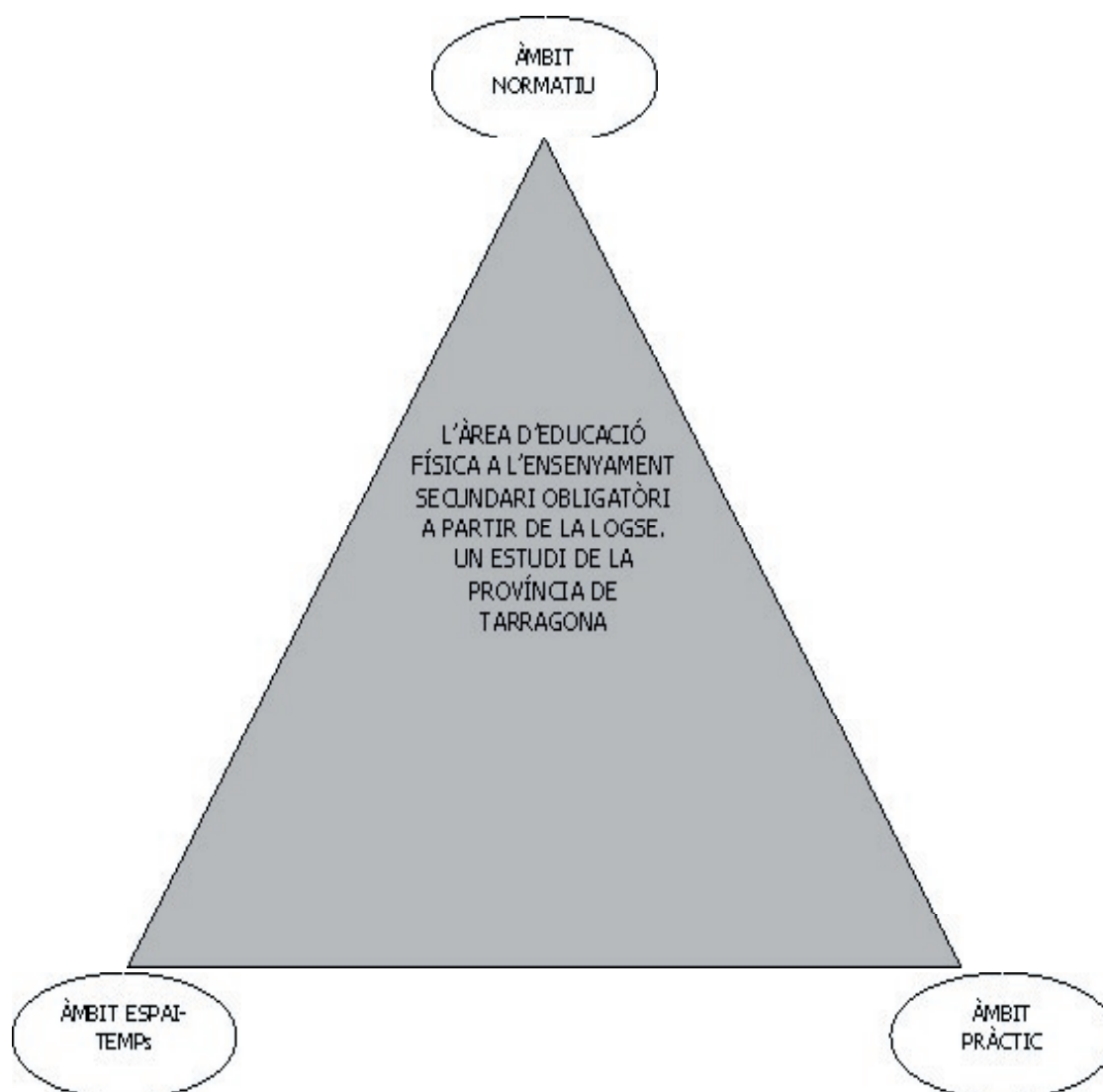


## MARC CONTEXTUAL

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## 1. INTRODUCCIÓ

El marc contextual de la present tesi es sustenta en 3 àmbits: un àmbit normatiu, un àmbit d'espai i temps, i un àmbit pràctic.



En primer lloc, la present Tesi Doctoral cal ubicar-la dintre d'una reforma educativa, la LOGSE. Aquesta llei va sortir en un any concret i amb unes característiques pròpies. Cal fer un estudi concret d'aquesta llei, sobretot en el que es refereix a l'àrea d'EF. Si el treball es basa en aquesta llei, cal veure també els antecedents més immediats, la LGE i la LODE. No és intenció d'aquest treball buscar tots els referents històrics de l'actual llei.

La LOGSE és una llei orgànica que fa referència a tot el sistema educatiu. Cal analitzar-la tota i extreure'n tots aquells apartats que fan referència a l'àrea d'EF. Quan s'aprova una llei,

a posteriori hi ha una sèrie de decrets i resolucions que desenvolupen la llei i l'emmarquen en el seu context pràctic.

Hi ha diverses comunitats autònomes a Espanya que tenen competències pròpies en ensenyament. Com que el present treball està ubicat en la província de Tarragona, i aquesta, en la comunitat de Catalunya, que sí que té competències pròpies en ensenyament, cal veure com l'etapa educativa en la qual m'he basat, l'ESO, s'estructura segons la comunitat de Catalunya.

El present treball està ubicat en un espai, que és la província de Tarragona, amb les 10 comarques que la conformen. Cada una d'elles té unes característiques pròpies des del punt de vista de nombre d'alumnes d'ESO i de les titularitats d'institut existents. Cal estudiar quins són els centres d'ESO en cada una de les comarques, per titularitat i per dimensions.

La realització del treball ha tingut una seqüència temporal des de l'inici dels cursos de doctorat fins a la seva finalització. Cada apartat ha estat minuciosament estudiat i redactat. Hi ha hagut diferents revisions, sobretot pel motiu forçós de canvi de director. La seqüència temporal dels diferents passos de la tesi ha estat molt reglamentada per a poder compaginar la seva elaboració amb el treball laboral i la vida esportiva i familiar.

L'àmbit pràctic és el darrer apartat del marc contextual. Tot aquest treball no tindria sentit si no es veiés reflectit en les mateixes classes d'EF. Crec que si el professorat és coneixedor de la seva àrea de docència i de com fer-la arribar als seus alumnes té molt de guanyat perquè el procés d'E-A sigui el millor possible.

## 2. ÀMBIT NORMATIU

### 2.1 INTRODUCCIÓ

En el present treball m'he basat en la llei LOGSE; per tant, és bàsic conèixer els inicis curriculars d'aquesta àrea en les lleis que la precedeixen.

L'antecedent més important de la LOGSE, que va suposar un canvi qualitatiu de l'àrea d'EF i la seva equiparació a la resta d'assignatures, va ser la LGE de 1970. La principal novetat és que es va fer obligatòria l'EF en totes les etapes educatives. Malgrat la seva obligatorietat, la seva posada en pràctica no va ser del tot immediata, van haver de passar bastants anys perquè aquesta assignatura estigués del tot implantada en tots els centres escolars.

Posteriorment a la LGE, l'any 1978 es va aprovar la Constitució. Aquesta llei, encara que no fa una referència directa a l'EF, com a àrea curricular, sí que ho fa a l'educació, en general. Parla de l'obligatorietat d'aquesta en el seu nivell bàsic i que les CCAA tenen plenes competències en aquest sector.

La LODE l'any 1985 va ser la primera llei orgànica dintre de l'Estat espanyol; més que una evolució dels continguts curriculars, que això va ser la LGE, va suposar un apropament del món educatiu a l'estament dels pares. Per primer cop pares i mares podien entrar en el funcionament dels centres a través de la creació dels consells escolars.

L'any 1990 es va aprovar la LOGSE. Els canvis més importants són que es va allargar l'ensenyança obligatòria fins als 16 anys, i pel que fa a l'àrea de l'EF, es va fer obligatòria la presència de professors especialistes en EF a primària; a secundària ja n'hi havien. En l'ESO, a part del CC d'EF hi havia els CV de l'àrea, que ajudava a un millor aprenentatge per poder tenir la possibilitat de fer més hores d'EF a la setmana.

Va ser una llei molt treballada abans de la seva aparició, tant al territori MEC com a la comunitat de Catalunya, que té competències pròpies: havia tret el disseny curricular, que ja concretava molts aspectes de la nova llei.

La Constitució de 1978 realça el dret a l'educació, els estatuts d'autonomia la fan possible en els àmbits autonòmics i la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu és la norma convertida en la llei que obre i orienta l'actual reforma educativa. Concretant, l'evolució de l'àrea des de la LGE ha estat:

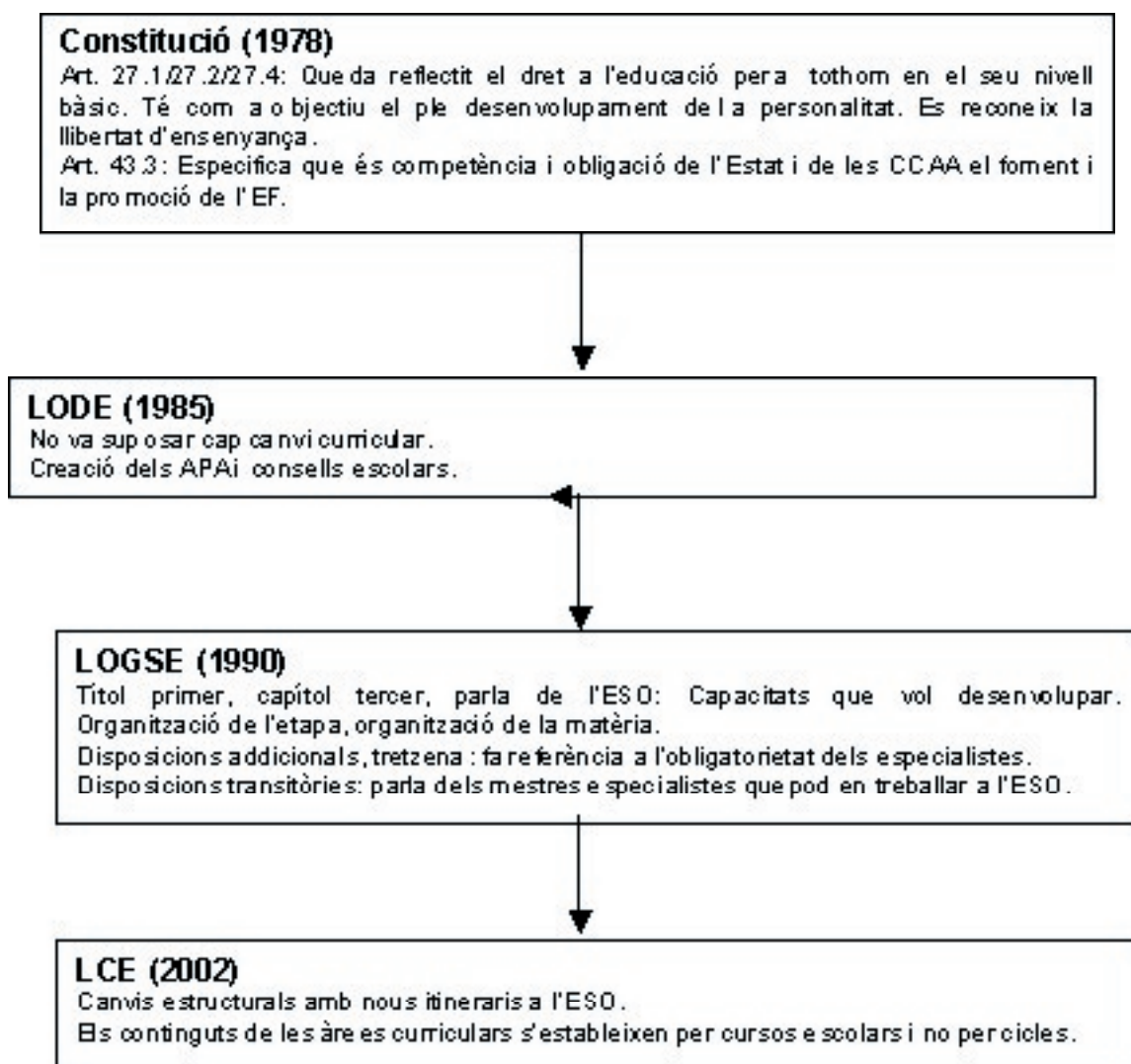
#### **LGE (1970)**

Art. 16: Fa referència al desenvolupament de la capacitat físico-esportiva a l'EG B.

Art. 22: Especifica que es donarà una atenció preferent a l'EF al batxillerat.

Art. 24: Enumera com a matèria comuna l'EF al batxillerat.





Un altre punt dintre de l'àmbit normatiu ha estat fer una anàlisi exhaustiva de la Llei LOGSE, sempre estudiada des del punt de vista de l'àrea d'EF. He volgut analitzar-la escrupolosament per emfasitzar l'àrea d'EF a partir de la mateixa llei.

La llei comença en el títol preliminar, article primer, amb uns fins que s'han d'aconseguir des del mateix sistema educatiu. El que faig és una anàlisi de cada un d'ells i poso exemples de com ho treballem des de l'àrea d'EF.

En l'article segon del títol preliminar el que fa és baixar un esglaó en les intencionalitats educatives; aquests seran els principis. A l'igual que els fins, faig una anàlisi de cada un d'ells i poso exemples de com ho treballem des de l'àrea d'EF.

En el títol primer parla de les ensenyances de règim general; aquestes són: l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària (educació secundària obligatòria i batxillerat), la formació professional i l'educació especial. En cada una d'aquestes ensenyances específic tot el que fa referència a l'àrea d'EF.

A partir de la publicació de la LOGSE hi ha hagut un seguit de decrets i resolucions que

la desenvolupen. En un subapartat especificaré els més significatius.

Com que cada comunitat autònoma té competències pròpies en ensenyament, acabo l'àmbit normatiu amb tot un apartat de com és l'etapa de l'ESO segons el currículum de Catalunya. Començo aquest apartat fent unes consideracions generals de com està l'ESO a la comunitat de Catalunya; les característiques generals d'aquesta etapa evolutiva. Com es treballa el constructivisme, el tractament de la diversitat i la futura inserció laboral.

En un segon subapartat descriu com s'estructura l'etapa i els tipus de crèdits que hi ha: CC, CV i CS.

En el primer nivell de concreció, especifico els objectius generals, els continguts dels tres tipus, els objectius terminals i les orientacions didàctiques de l'etapa de l'ESO. També explico l'origen dels blocs de contingut de l'àrea d'EF; aquest origen el trobem en la taxonomia de Janet que va fer l'any 1974. L'any 1989 la Direcció General d'Ordenació Educativa es va encarregar de coordinar l'elaboració dels currículums basant-se en aquesta taxonomia.

En el cas de la nostra comunitat, tenim 4 blocs de continguts: habilitats motrius, exercitació de qualitats físiques, tècniques d'expressió corporal i pràctica d'activitats físico-esportives. Cada un d'aquests blocs estan explicats en els seus continguts característics.

Un cop es té ben conegut el 1r nivell de concreció, passem al segon nivell, que es concreta amb el PCC i PCA. El professor d'EF serà l'encarregat d'elaborar el seu PCA que, amb el PCA dels seus companys, serà el PCC del seu Centre.

El PCA es concreta en les programacions que realitza cada professor i és el dia a dia de les seves classes. El Departament d'Ensenyament té estipulada la forma de fer les programacions; aquestes han de tenir: un títol, una introducció, els continguts dels 3 tipus, els objectius didàctics, les activitats d'E-A, les activitats i criteris d'avaluació, la temporització, les orientacions per a la intervenció pedagògica, la bibliografia, els recursos didàctics i els annexos que calguin.

Aquesta estructura de programació serveix per als tres tipus de crèdits existents: el

## **2.2 ANTECEDENTS DE LA LLEI LOGSE**

La construcció social i acadèmica de l'àrea d'EF com a àrea curricular a Espanya ha suposat un procés continu d'evolució en el qual es distingeixen certs períodes d'avanç en el reconeixement i acceptació de la matèria, altres d'estancament i altres de retrocés o absència. Malgrat aquestes diferències, cal veure una sèrie d'etapes que responen a unes característiques comunes en si mateixes i diferenciades de les altres.

No vull, en aquest apartat del treball, fer una anàlisi i descripció llarga de l'evolució de l'àrea d'EF, des del punt de vista normatiu, en el nostre país, però sí anomenar uns breus antecedents bàsics que han sustentat les reformes educatives d'aquesta etapa de democràcia en què vivim.

L'EF com a matèria integrada dins d'un context educatiu apareix a Espanya durant els primers anys del s. XIX. Aquests primers antecedents els trobem en al·lusions indirectes d'investigadors de la Història de l'Educació. Les etapes en el procés d'evolució de l'EF, com a àrea curricular, a Espanya, les especificaré a partir de la comunicació de Carlos Galindo (1995). Aquestes són:

a) Entre 1805 i 1883. Malgrat la durada d'aquesta etapa, es caracteritza per l'aparició de la matèria en petites "pinzellades" que no semblen tenir una clara relació entre elles. Al final d'aquest període es comencen a definir aspectes concrets d'aquesta assignatura.

b) Des de la creació de l'escola de professors i professores de Gimnàstica en 1883 a l'aparició del pla d'estudis de 1900. Es caracteritza per un assentament dels continguts d'EF dintre del sistema educatiu.

c) La tercera etapa parteix de l'anterior i arriba fins al final de la guerra civil espanyola. Es caracteritza per un procés de consolidació de la matèria. Alguns autors consideren que hi ha un retrocés respecte de l'etapa anterior.

d) La quarta etapa dura tota la dictadura de Franco i acaba en els darrers anys amb la LGE de 1970. Es caracteritza per una distorsió de l'EF per la utilització política que se'n fa.

e) La darrera etapa, des de 1970 fins als nostres dies, suposa la consecució de l'estatus de l'assignatura dintre del sistema educatiu, en igualtat de drets amb la resta d'assignatures que el conformen.

La Llei 14/1970 de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa va significar un canvi de mentalitat de l'EF en el sistema educatiu. Aquesta llei assentarà les bases sobre la instauració de l'EF en tots els nivells educatius, encara que això no es produirà fins 20 anys més tard.

Hi havia un nivell educatiu obligatori, l'EGB, amb dues etapes, i arribava fins als 13 anys. Després seguia el batxillerat, en tres cursos i COU en un, ambdues no obligatòries, i comprenien els alumnes de 14 a 17-18 anys.

L'article 16 de la LGE fa referència a l'EGB i al desenvolupament de la capacitat físico-esportiva. En l'article 22, que fa referència al batxillerat, especifica que es donarà una atenció preferent a l'EF i esportiva; i en l'article 24 enumera com a matèria comuna del batxillerat, l'EF i Esportiva.

A finals dels anys setanta desapareix la "Sección Femenina" i la "Delegación de Juventudes" i, amb ells, les seves "Escuelas Nacionales de EF"; el professorat passarà a formar-se en els instituts nacionals d'EF (INEF), mixtos, amb rang universitari i sense una ideologia explícita definida. Aquests instituts a partir de l'any 1993 començaran a convertir-se en facultats, amb la denominació de facultats de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.



Amb l'aprovació de la Constitució l'any 1978 va quedar reflectit el dret a l'educació per a tots els espanyols, i per tant l'extensió de l'educació a la totalitat de la població en el seu nivell bàsic. Això es reflecteix en els apartats 1, 2 i 4 de l'article 27:

- 27.1: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza".

- 27.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

- 27.4: "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita".

La mateixa Constitució recull el dret de tots els ciutadans a l'EF i a l'esport en l'article 43.3. Serà competència i obligació de l'Estat i de les entitats autònomes el seu foment i promoció:

- 43.3: "Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio".

La Llei Orgànica 3 de juliol 1985, nº 8/85 reguladora del dret a l'educació: LODE, va ser la primera llei orgànica dintre d'un estat democràtic. Aquesta llei, més que una evolució dels continguts curriculars, va prioritzar l'escolaritat obligatòria per a tots els nens i nenes en edats compreses entre els 6 i 13 anys. Per primer cop els pares dels alumnes van poder formar part de la comunitat educativa, amb la creació dels APA i els consells escolars.

El 3 d'octubre de 1990 es va aprovar a les Corts Generals la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu: LOGSE. Després de dues dècades, viscudes en la seva major part en democràcia, l'educació a l'Estat espanyol va conèixer un notable impuls deixant enrere les carències del passat.

Davant una societat on es produeixen els canvis de coneixement d'una forma molt ràpida, la nova llei suposà una formació bàsica més prolongada, més versàtil i capaç d'adaptar-se a les noves situacions mitjançant un procés d'educació permanent. La progressiva incorporació de la nostra societat en el marc comunitari, el canvi accelerat dels coneixements i dels processos culturals i productius fan que es requereixi una formació bàsica més llarga i capaç d'adaptar-se a situacions noves. Totes aquestes transformacions constitueixen punts bàsics per incorporar una nova reforma educativa, que sigui capaç d'adaptar-se tant a les transformacions que hi ha hagut com a les que han de venir.

L'antesala d'aquesta llei es va iniciar quan el Govern va presentar l'any 1987 el "Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. Proposta per a un debat", completant-lo en 1988 amb un document específic per la FP. Sobre aquesta oferta inicial, durant dos anys, els diversos sectors de la comunitat educativa van fer les seves aportacions, expressades amb sòlids fonaments, que van fer variar o modular les proposicions originals; llavors el Govern va presentar el 1989 el Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu.

Aquest Llibre Blanc s'ha de llegir amb la proposta de disseny curricular base (1989) que es va publicar al territori MEC, que contribueix a concretar algunes propostes del Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu i representa un pas més en el debat social de la futura Llei.

Paral·lelament, a la comunitat de Catalunya, al tenir competències pròpies en el terreny de l'ensenyament, es presentava el llibre sobre el disseny curricular de l'ESO (1989).

La LOGSE dóna forma jurídica a la proposta i es converteix en l'instrument essencial de la reforma. Atenent la conveniència que, un cop establert l'horitzó, aquest s'ha d'aconseguir d'una manera progressiva i escalonada, fixa l'aplicació total de la reforma en deu anys. Un període realista i llarg que volia permetre, a més d'avaluar progressivament els efectes de l'aplicació, assegurar-se que comptava amb els mitjans suficients i necessaris per a la seva efectiva posada en pràctica.

Un altre aspecte molt positiu és que, davant la posada en pràctica permanent de les innovacions, la llei tenia la ductilitat suficient per assegurar el marc precís i l'orientació apropiada, que permetien qualsevol adaptació a ulteriors desenvolupaments; és a dir, era una llei que va evitar l'excessiva minuciositat.

A favor d'aquesta mateixa ductilitat es va pronunciar la mateixa estructura autonòmica de l'Estat. Per al ple desenvolupament de la reforma, requeria, en el cas de les CCAA amb plena competència com Catalunya, que completessin el disseny i asseguressin la posada en marxa de manera efectiva. Així doncs, atenent una concepció educativa més descentralitzada i relacionada amb el seu entorn més proper, les administracions locals van tenir una rellevància més gran.

S'atribueix al Govern la fixació de les ensenyances mínimes, que constitueixen els aspectes bàsics del currículum. Llavors les administracions educatives competents, com el cas de la comunitat de Catalunya, respectant aquestes ensenyances mínimes, estableixen el currículum dels diferents nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu.

Les competències que la Constitució espanyola atribueix a l'Estat i el trasllat d'aquestes competències d'ensenyament a les diferents CCAA ja quedava reflectit en l'article 149 de la Constitució, en els apartats:

1.1: "El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales".

1.18: "Las bases de régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas; legislación sobre expropiación forzosa; legislación básica sobre contratos y concesiones administrativas y el sistema de responsabilidad de todas las Administraciones públicas".

1.30: "Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia".

Un dels avenços d'aquesta reforma va ser la millora i el refermament de l'àrea curricular d'EF en el currículum obligatori dels alumnes de primària i secundària, ja que havia de ser impartida per especialistes.

Cal destacar el gran nombre de cursos d'especialització en EF a partir de l'any 1988, davant les mancances de professors especialistes a primària i com a conseqüència directa de l'aplicació de la LODE (8/85).

A la Universitat es crea, com a conseqüència de la Llei de Reforma Universitària (LRU) de 1983 i del Decret de 1991, l'especialitat d'EF a les escoles de formació del professorat, avui en dia convertides, la majoria, en facultats d'Educació.

L'obligatorietat del mestre especialista en EF arriba als centres privats amb l'Ordre 11-10-1994.

Finalment, cal destacar d'aquest període l'inici en la constitució dels col·legis oficials de professors i llicenciats en EF per tal de garantir una transmissió d'informació entre els especialistes.

Segons Zagalaz (2001:58) "La celebración de la Olimpiada de 1992, tuvo, ciertamente, una gran influencia en estos procesos, al igual que las tendencias sociales actuales de culto al cuerpo, en busca de estética y salud, así como la mayor disposición de tiempo de ocio y la creación de instalaciones deportivas municipales, que permiten a la población acceder a la realización de actividades físicas".

La LOGSE és la llei que actualment regeix el sistema educatiu espanyol. Adalberto Ferrández (2000) va deixar constància dels pilars que la sustenten:

"a) Política educativa basada en la democratización de la enseñanza y en la descentralización de dicha enseñanza.

b) Opción por el constructivismo i por los aprendizajes significativos.

c) Conversión del profesor en mediador entre el conocimiento culturalmente organizado y los discentes."

Un any després de l'aprovació de la LOGSE es va iniciar la seva posada en marxa amb el Reial Decret 1345/1991, on s'establia el currículum de secundària i on figurava l'EF com a àrea d'aprenentatge. Extrets del suplement del BOE nº 220 (13-9-1991), trobem els objectius generals d'EF que va establir per a l'etapa d'ESO; aquests van ser:

1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud.

2. Planificar y llevar a cabo actividades que les permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.

3. Aumentar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.

4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.

5. Participar, con independencia de nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.

6. Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.

Tots aquests objectius generals es concreten en cinc blocs de contingut:

1. Condición física.
2. Cualidades motrices.
3. Juegos y deportes.
4. Expresión corporal.
5. Actividades en el medio natural.

El Govern de la Generalitat de Catalunya, en el Decret 96/1992, de 28 d'abril, va formular els elements prescriptius del primer nivell de concreció en l'ESO. Els objectius generals d'àrea a l'ESO són:

1. Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.
2. Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos.
3. Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.
4. Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.
5. Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.
6. Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i les destreses específiques fonamentals

de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i de maneig d'objectes variades i diversificades.

7. Valorar i fruit de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.

8. Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i en medis diferents a l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.

9. Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.

10. Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.

A diferència del territori MEC, els objectius generals es concreten en quatre blocs de contingut:

1. Habilitats motrius.
2. Exercitació de les qualitats físiques.
3. Tècniques d'expressió corporal.
4. Pràctica d'activitats físico-esportives.

Per garantir la qualitat de l'ensenyança, la mateixa llei en el títol quart recull i regula un conjunt de factors estrictament educatius: la qualificació i formació del professorat, la programació docent, els recursos educatius i la funció directiva, la innovació i investigació educativa, l'orientació educativa i professional, la inspecció educativa i l'avaluació del sistema educatiu.

La llei considera la formació permanent del professorat com un dret i una obligació del professor, així com una responsabilitat de les administracions educatives.

Des de la implantació d'aquesta reforma educativa, l'àrea d'EF està fent el camí de deixar de ser una assignatura "maria" per començar a ser una àrea realment molt valorada i equiparada a la resta d'àrees curriculars. El fet que l'estiguem impartint especialistes i la proliferació de material bibliogràfic ratifica aquest fet.

Respecte al professorat, aquest ha dut a terme un gran esforç per comprendre i exercir segons la filosofia d'aquesta reforma educativa. Si durant els primers anys d'aplicació de la reforma els professors de primària van fer el primer pas d'acomodació, en els darrers anys aquest esforç s'ha derivat als professors de secundària, tant per als professors diplomats que han accedit a secundària obligatòria com per als mateixos llicenciats d'INEF.

El 23 de desembre de 2002 es va aprovar a les Corts Generals la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación. Aquesta nova llei ha suposat un nou refermament que l'educació

ha d'anar d'acord amb els canvis que s'estan produint en la nostra societat. La recerca de polítiques educatives més ajustades a les noves realitats: masiva immigració, l'abandonament escolar a l'ESO, insuficient coneixement bàsic de les matèries instrumentals... són alguns dels molts factors que ha provocat l'elaboració d'aquesta nova llei.

El present treball està emmarcat dins de la Llei LOGSE. L'aprovació de la present llei i la seva futura aplicació es motiu d'un altre treball d'anàlisi i contrast per veure com afectarà l'àrea d'EF.

### 2.3 ANÀLISI DE LA LOGSE EN L'ÀREA D'EF

En aquest apartat del treball realitzo un minuciós estudi de tota la Llei LOGSE, posant èmfasi en tot el referent a l'àrea d'EF.

La Llei LOGSE està formada per:

— Títol preliminar: hi ha els fins i els principis de l'educació, tracta de les característiques generals de l'educació, com queda estructurat el sistema educatiu espanyol, descriu el terme currículum, parla de l'obligatorietat de l'ensenyança dels 6 als 16 anys.

— Títol primer: de les ensenyances de règim general. Té 5 capítols corresponents a les etapes educatives existents: educació infantil, educació primària, educació secundària, la formació professional i, el darrer, que fa referència a l'educació especial.

— Títol segon: de les ensenyances de règim especial. Té 2 capítols, el primer dels quals fa referència a les ensenyances artístiques, i el segon, a les ensenyances d'idiomes.

— Títol tercer: de l'educació de les persones adultes.

— Títol quart: de la qualitat de l'ensenyança.

— Títol cinquè: de la compensació de les desigualtats en educació.

— Disposicions addicionals: on es parla del calendari d'aplicació de la llei, de titulacions, de com queden modificades les lleis anteriors d'ensenyament, dels cossos d'ensenyament...

— Disposicions transitòries: parla de normativa concreta en l'aplicació de la llei.

— Disposicions finals: són aclariments finals.

En aquest apartat del treball especificaré tots els apartats de la llei que fan referència a l'àrea d'EF. Per diferenciar l'escrit de la llei del meu propi, ho marco amb dos tipus de lletres.

En el títol preliminar, article 1, especifica que el sistema educatiu espanyol està configurat a partir dels principis i valors que marca la Constitució, i basat en el respecte als drets i llibertats que s'hi reconeix en la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol.



Proposa els fins següents, relacionats amb l'àrea d'EF:

— El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.

Aquest fi el treballem en EF quan desenvolupem els continguts actitudinals com "tolerància envers els comportaments dels altres, atenció a la salut i a la higiene personal..." són exemples del treballs de l'àrea d'EF que ajuden al desenvolupament de la personalitat dels alumnes.

— La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència.

Aquest fi el trobem reflectit, per exemple, en el 1r nivell de concreció del currículum, en l'objectiu terminal: acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i d'acció.

— L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i de coneixements estètics.

Quan es fan exercicis per desenvolupar la comunicació motriu i l'estratègia en els jocs i els esports, hi ha un treball intel·lectual molt alt.

Hi ha una part dels continguts de l'àrea d'EF que fa referència a la utilització del cos com a mitjà d'expressió i comunicació. En aquest apartat s'hi treballa la part estètica del cos.

— La formació en el respecte de la pluralitat cultural d'Espanya.

Un dels continguts de procediments, que té el seu correlatiu de conceptes, treballa els jocs tradicionals i populars; d'aquesta manera es dona a conèixer la riquesa cultural del nostre país i el respecte per aquesta diversitat.

— La preparació per participar activament en la vida social i cultural.

Un dels objectius del professor d'EF és fomentar la participació esportiva en la localitat. Hi ha institucions (patronats, consells esportius, clubs...) que organitzen competicions en què no es busca una classificació, sinó simplement passar una bona estona practicant un esport. En aquests esdeveniments tenen el mateix premi els alumnes que guanyen com els que perden, l'important és participar.

— La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

Continguts actitudinals com: preocupació per la consecució d'objectius comuns; acceptar els companys/es de la classe per als jocs; són activitats que contribueixen a l'assoliment d'aquest objectiu.

L'article segon del títol preliminar tracta de les característiques generals de l'educació. Ens parla que el sistema educatiu té com a principi bàsic l'educació permanent, i a tal efecte, prepararà els alumnes per aprendre per ells mateixos. Aquí radica la importància dels procediments en la reforma, deixant en segon terme el treball amb només conceptes.

El sistema educatiu s'organitza en nivells, etapes, cicles i graus d'ensenyament, de manera que s'asseguri la transició entre ells i dintre de cadascun d'ells. Els continguts de

l'àrea d'EF són amplis i diversos. En el currículum hi ha dos exemples del segon nivell de concreció en els quals es poden observar possibles progressions dels continguts en els 4 cursos de l'ESO i la coherència de l'àrea en tota la secundària.

L'activitat educativa es desenvolupa a partir dels principis següents. A continuació presento els que estan relacionats amb l'àrea d'EF:

— La formació personalitzada que proporcioni una educació integral de coneixements, destreses i valors morals dels alumnes a tots els àmbits de la vida: personal, familiar, social i professional.

Una de les funcions principals del professor d'EF és adequar els objectius al grup classe, i en concret, al grau de desenvolupament motor de cada alumne; això ho farà a partir de l'avaluació inicial, veient la seva progressió i, en últim terme, valorant aquesta progressió.

— La participació i col·laboració dels pares per tal d'aconseguir els objectius educatius.

L'especialista d'EF també necessita del suport dels pares per realitzar la seva tasca educativa. Quantes vegades actituds que manifesta l'alumne a la classe no són conegudes a casa, o viceversa. L'ajut dels pares també fa falta quan s'organitzen activitats extraescolars, ja que són ells els que tenen l'última paraula per decidir si els seus fills fan alguna activitat, o per acompanyar-los...

— L'efectiva igualtat de drets entre els sexes, el rebuig a tot tipus de discriminació i el respecte a totes les cultures.

Avui en dia quan els professors plantegen les classes d'EF, no es pensa si la classe va dirigida a alumnes nois o a alumnes noies, i als que tens de diferents nacionalitats, sinó que va dirigida a un grup d'alumnes plural, acomodant les activitats a les diferències existents.

— El desenvolupament de les activitats creatives i de l'esperit crític.

És important que l'alumne vagi descobrint noves possibilitats de moviment del seu cos, les vagi interioritzant, d'aquesta manera possibilita una creativitat motòrica. L'objectiu últim és el seu ús en la vida quotidiana.

— El foment dels hàbits de comportament democràtic.

És bàsic, i més en les classes d'EF, crear un comportament democràtic dins el grup classe i entre els diferents grups dintre d'un mateix nivell, de manera que els alumnes més forts en motricitat no condicionin la conducta dels alumnes més fluixos. Els jocs col·lectius són una bona eina per a treballar aquest principi.

— El foment dels hàbits de comportament democràtic.

Les relacions interpersonals són inherents a les classes d'EF; hi ha un contacte personal molt directe entre els alumnes, i per tant, el treball per fomentar l'acceptació dels altres, i que tothom és igual, és constant.



— La metodologia activa que assegurí la participació de l'alumnat en els processos d'E-A.

Ja han passat a la història les classes que seguien una metodologia totalment directiva, on l'alumne l'únic que feia era seguir les explicacions que marcava el professor. Amb la reforma, i més en l'àrea d'EF, es busca i es potencia la participació activa de l'alumne, on ell és el protagonista dels seus aprenentatges. L'ús de metodologies menys directives, com l'assignació de tasques, el descobriment guiat, la lliure exploració... fan més partícips els alumnes en el procés d'E-A.

— La relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.

L'aprenentatge dels jocs tradicionals i els esports populars del municipi, de la comarca i de Catalunya, és un exemple del treball dintre de l'àrea que serveix per a fomentar la relació de l'alumne amb el seu entorn sociocultural.

— La formació i el respecte del medi ambient.

Un dels objectius de l'àrea d'EF és el de respectar l'entorn i tenir-ne cura. És una àrea que predispesa a fer sortides i realitzar activitat física en l'entorn natural.

En l'article 3 es parla de com queda estructurat el sistema educatiu espanyol; l'ESO queda englobat dintre de l'ensenyament secundari de règim general.

L'article 4, descriu què és el currículum. El Govern fixarà els ensenyaments mínims per tal de garantir una formació comuna de tots els alumnes de l'Estat, aquests no suposaran més del 55% de l'horari escolar en les CCAA amb una llengua oficial diferent del castellà. Les administracions educatives competents establiran el currículum dels diferents nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu, que en aquest cas formaran part dels ensenyaments mínims.

L'article 5 i 6 parla dels deu anys obligatoris de l'ensenyament bàsic, dels 6 anys fins als 16. L'ensenyança bàsica obligatòria comprèn l'educació primària i l'ESO, sent aquesta gratuïta per a tothom.

El títol primer parla de les ensenyances de règim general; aquestes són: l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària (educació secundària obligatòria i batxillerat), la FP i l'educació especial.

El capítol primer, de l'educació infantil, cal destacar que té un caràcter voluntari i té com a objectius desenvolupar les capacitats següents (totes elles poden ser treballades a partir de l'àrea d'EF, que en aquesta etapa educativa s'anomena psicomotricitat):

1. Conèixer el seu propi cos i les seves possibilitats d'acció.
2. Relacionar-se amb els altres a través de les diverses formes d'expressió i comunicació.
3. Observar i explorar el seu entorn natural, familiar i social.
4. Adquirir d'una manera progressiva una autonomia en les seves activitats habituals.

En el primer cicle de l'educació infantil s'atendrà al desenvolupament del moviment, al control corporal, a les pautes elementals de relació social i al descobriment de l'entorn immediat. En el segon cicle es procurarà que el nen descobreixi les característiques físiques i socials del medi en què viu, elabori una imatge positiva i equilibrada d'ell mateix i adquireixi els hàbits bàsics de comportament que li permetin una elemental autonomia personal.

Els continguts educatius s'abordaran a través d'activitats globalitzades que tinguin interès i significat per al nen. La metodologia educativa es basarà en les experiències, les activitats i el joc.

L'EF, en aquesta primera etapa escolar del nen, té una importància cabdal. El joc lliure, el joc dirigit, les classes de psicomotricitat ajudaran el nen a conèixer el seu propi cos i les seves possibilitats de moviment.

El capítol segon es refereix a l'educació primària. Aquest període d'escolaritat comprèn sis cursos acadèmics. La finalitat d'aquest nivell educatiu serà proporcionar a tots els nens una educació comuna, que contribuirà a desenvolupar les capacitats següents relacionades amb l'àrea d'EF:

- Adquirir les habilitats que els permetin desenvolupar-se amb autonomia.
- Apreciar els valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana.
- Utilitzar els diversos mitjans de representació i expressió artístiques.
- Conèixer les característiques fonamentals del seu medi físic, social i cultural, i les possibilitats que els ofereixen.
- Valorar la higiene i salut del seu propi cos, així com la conservació de la natura i del medi ambient.
- Utilitzar l'EF i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

No només l'últim objectiu fa referència a l'àrea d'EF, sinó que en tots els anteriors hi queda implícit. Gràcies a aquesta àrea l'alumne pot adquirir totes aquelles habilitats que li permetran desenvolupar-se amb autonomia en el medi on viu; acceptarà i respectarà la diversitat física, d'opinió i acció; aprendrà a expressar corporalment emocions, sentiments i idees; li permetrà conèixer els principals esports i esportistes d'èlit de la seva localitat; valorarà el seu entorn natural quan realitzi activitats a la natura i, el que és més important, afavorirà el seu desenvolupament personal.

L'article 14 especifica com l'educació primària està distribuïda en tres cicles de dos anys cadascun i s'organitza en 6 àrees obligatòries, que tenen un caràcter global i integrador, una de les quals és l'EF. Respecte a la metodologia, cal destacar que l'ensenyament tindrà un caràcter personal i s'adaptarà als diferents ritmes d'aprenentatge de cada nen.

En l'article 15 ens parla de la forma d'avaluació, que serà contínua i global.

L'article 16 estableix que les classes d'EF hauran de ser impartides per mestres amb la corresponent especialització.

El capítol tercer, secció primera, fa referència a l'ESO. El conformen 4 anys més d'escolaritat obligatòria, dels 12 als 16 anys. Aquest té com a finalitat transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat.

Entre les capacitats que pretén desenvolupar, les relacionades amb l'àrea d'EF són:

— Comportar-se amb esperit de cooperació, responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de la no discriminació entre les persones.

— Conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició, valorant-los críticament i escollir aquelles opcions que més afavoreixen el seu desenvolupament integral com a persones.

— Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient.

— Conèixer el medi social, natural i cultural en què actuen i utilitzar-los com a instrument per a la seva formació.

— Utilitzar l'EF i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

En l'article 20 s'especifica que l'ESO consta de dos cicles, de dos cursos cadascun, i entre les àrees de coneixement obligatòries hi figura l'EF.

L'article 21 explica que el currículum obligatori tindrà matèries optatives (en la nostra comunitat s'anomenen CV) per atendre la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat.

L'article 24 diu que l'ESO pot estar impartida per Llicenciats i també per diplomats universitaris.

En la secció segona del capítol tercer parla del batxillerat. Aquest comprèn dos cursos acadèmics.

En l'article 26, on descriu les capacitats a desenvolupar en un alumne/a de batxillerat, s'especifica la utilització de l'EF i l'esport per afavorir el desenvolupament personal.

En l'article 27 descriu els 4 tipus mínims de batxillerat que poden existir, i trobem l'EF com una de les matèries comunes en cada un d'ells.

En el capítol quart, de la formació professional, no fa cap referència específica a l'àrea d'EF. Els ensenyaments mínims de cadascun dels graus de la formació professional els estableix el Govern prèvia consulta amb les CCAA.

Per poder accedir a la FP cal que els alumnes superin com a mínim l'ESO o bé el batxillerat, etapes de l'educació en què hi ha l'EF com a matèria obligatòria. La FP té com a

finalitat la preparació dels alumnes a l'activitat en el camp professional, és a dir, l'alumne només estudiarà aquelles àrees de coneixement teòrico-pràctiques en funció del camp professional escollit.

En les disposicions addicionals, la primera diu que el Govern, previ informe de les CCAA, aprovarà el calendari d'aplicació de la nova llei. En aquest calendari s'establirà també l'extinció gradual dels plans d'estudi en vigor i la implantació dels nous currículums.

En la desena, apartat vuit, estableix que el Govern, prèvia consulta a les CCAA, determinarà les especialitats a les quals s'hagin d'adscriure els professors d'acord amb les necessitats derivades de la nova ordenació acadèmica, entre els quals es troba l'especialista en EF a primària.

La tretzena fa referència a la progressiva incorporació dels especialistes (EF, Música...) en els diferents nivells educatius durant el període que s'apliqui la reforma. L'Administració educativa també garantirà l'especialista en aquells centres que, pel seu nombre d'unitats no en puguin disposar, per tal d'assegurar la qualitat dels ensenyaments corresponents.

En les disposicions transitòries, la quarta fa referència als mestres que estan treballant al primer cicle de l'educació secundària obligatòria, i diu que poden continuar-hi indefinidament. Durant els primers deu anys de vigència de la LOGSE, les vacants de primer cicle d'ESO es continuaran oferint al cos de mestres amb els requisits d'especialització que s'estableixen. Es reservarà un percentatge suficient de les vacants que es produeixin en aquest cicle per als mestres.

### **2.3.1 Decrets i resolucions posteriors a la LOGSE**

Un cop el Govern va establir la normativa de l'actual reforma educativa amb la Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu, va publicar diferents decrets que desenvolupaven aquesta reforma.

El Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments de règim general no universitari, al BOE núm. 152; dimecres 26 de juny de 1991. Aquest Reial Decret estableix que els centres d'ensenyament secundari obligatori han de disposar de les instal·lacions següents:

- Un pati d'esbarjo de com a mínim 3m<sup>2</sup> per lloc escolar i ha de tenir com a mínim una superfície de 22x44 m susceptible de ser utilitzat com a pista poliesportiva.
- Un gimnàs amb una superfície de 480 m<sup>2</sup>, que ha d'incloure vestidors, dutxes i magatzem.

En el Reial Decret 1007/1991 del 14 de juny s'estableixen els aspectes bàsics del currículum d'aquesta etapa educativa. Correspon al Govern establir les ensenyances mínimes per

a tot l'Estat, mentre que és competència de les administracions educatives establir el currículum. Així doncs, amb el Reial Decret 1345/91 del 6 de setembre s'establí el currículum de l'ESO per l'àmbit de competències del MEC. Es tracta d'un currículum obert i flexible, la concreció i desenvolupament del qual correspon al professorat.

El caràcter obert del currículum es reflecteix en el fet que el Govern ha establert els objectius i continguts per a l'etapa, en general, sense delimitar la seva gradació en els cicles que la integren. D'acord amb el reial decret, els centres educatius han d'especificar i completar el currículum mitjançant l'elaboració de PCC que corresponguin a les necessitats dels alumnes i han d'incloure, entre d'altres elements, la distribució per cicles dels objectius i continguts de l'etapa.

L'Administració educativa té com a finalitat regular l'elaboració i aprovació dels PCC i ofereix directrius, tant en l'elaboració de projectes i programacions com en el seu desenvolupament a l'aula.

Segons aquest plantejament l'Administració educativa va publicar una resolució el 5 de març de 1992, on es regulava l'elaboració de PCC i establí orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cada un dels cicles de primària. Aquesta resolució té un àmbit d'actuació en els centres educatius pertanyents al territori MEC.

A partir de la normativa bàsica dels reials decrets, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, tenint en compte els resultats del procés d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya i la tradició pedagògica catalana, va establir mitjançant el Decret 75/1992 de 9 de març, els principis que haurà de seguir el desenvolupament de l'educació infantil, l'educació primària i l'ESO a Catalunya.

Posteriorment s'ha establert l'ordenació curricular de les diferents etapes educatives, essent la d'ESO, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, DOGC 1593, de 13.5.1992.

El juny de 1993, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar el llibre "Currículum. Educació Secundària Obligatòria" on estableix el currículum educatiu, l'estructura de l'etapa, el primer nivell de concreció, el PCC i dos exemples de 2n nivell de concreció.

L'any 1995, l'Estat va promulgar la següent Llei Orgànica:

— Ley Orgánica 9/1995, de 20 de novembre, (BOE nº 278 del 21.11.95) de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents.

Aquest mateix any, el MEC va treure dos decrets sobre cicles formatius relacionats amb l'activitat físico-esportiva:

— Reial Decret 2048/1995, de 22 de desembre, (BOE nº 35 del 9.2.96) pel qual s'estableix el títol de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.

— Reial Decret 2049/1995, de 22 de desembre, (BOE nº 39 del 14.2.96) pel qual

s'estableix el títol de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural.

Altres normatives d'interès són:

— Ordre de 3 de juny de 1996, (DOGC n° 2215) del 7.6.96 per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'ESO.

En el mateix DOGC es publiquen 5 crèdits tipificats de l'àrea d'EF: Ritme i expressió (aprofundiment), tècniques esportives (reforç), natació (iniciació i ampliació), posa't en forma (aprofundiment), un esport col·lectiu (ampliació) i el món de l'atletisme (aprofundiment).

— Decret 199/1996, del 12 de juny, (DOGC n°2218 del 14.6.96) pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen l'ESO i la FP de grau superior.

— Decret 266/1997, de 17 d'octubre, (DOGC n° 2503 del 28.12.97) sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya.

## **2.4 L'ETAPA D'ESO SEGONS EL CURRÍCULUM DE CATALUNYA**

### **2.4.1 Consideracions generals de l'etapa**

L'etapa d'ESO és situada, segons la LOGSE, després de l'etapa d'educació primària i és la darrera etapa de l'educació obligatòria. Comprèn els alumnes que tenen de 12 a 16 anys.

En acabar l'etapa, l'alumnat que hagi acabat satisfactòriament té la possibilitat d'accedir al món laboral o bé de continuar estudis en la FP de grau mitjà (mòduls professionals II) o en batxillerat.

Els aspectes que s'han tingut en compte per perfilar el caràcter d'aquesta etapa han estat:

— La generalització de l'ESO a tota la població, fent coincidir l'acabament de l'ensenyament obligatori amb l'edat laboral mínima.

— El disseny d'una educació centrada fonamentalment en els principis psicopedagògics que prioritzen el procés d'aprenentatge.

— La descentralització de l'ensenyament. Els mateixos centres han d'elaborar un PEC i PCC.

— Proporcionar a l'alumnat una educació integral i global que faciliti la incorporació posterior a la societat adulta.

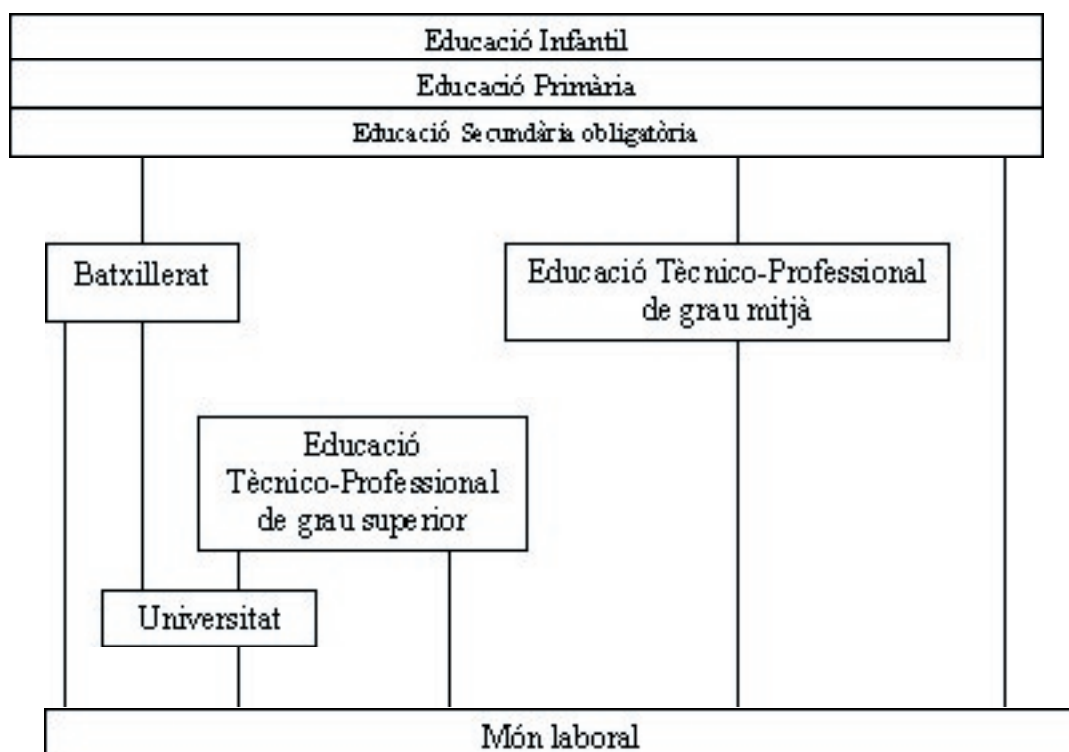
— La conveniència de definir un marc curricular comú que tingui en compte les ca-



característiques de l'ensenyament obligatori i les necessitats plantejades en els seus diferents nivells.

Aquesta etapa està pensada per intervenir amb alumnes en període d'adolescència. El professorat en la seva intervenció ha de conèixer la inseguretat, la inestabilitat i la insatisfacció d'aquest grup d'edat. Alguns psicopedagogs afirmen que els conflictes són quasi permanents, i en definitiva l'ESO és una etapa de la recerca de l'autoafirmació.

Esquema de l'ensenyament a partir de la LOGSE (tret del llibre del currículum d'ESO, 1993)



### Una concepció constructivista de l'aprenentatge

Se subratlla la importància dels conceptes i de les relacions entre els conceptes en la construcció del coneixement, i el paper decisiu que juga el llenguatge per codificar, donar forma i adquirir significats.

Una concepció constructivista de l'aprenentatge considera que tot coneixement és construït per la persona quan interacciona amb el medi i tracta de comprendre'l. El significat és construït per la persona quan actua sobre l'objecte.

"En la concepció constructivista, el paper actiu i protagonista de l'alumne no es contraposa a la necessitat d'un paper igualment actiu per part de l'ensenyant. És ell qui, a través de l'observació que fa dels alumnes, de l'ajuda que els proporciona perquè aportin els seus coneixements previs, de la presentació que fa dels continguts, mostrant els seus elements nuclears, relacionant-los amb el que els alumnes saben i viuen, proporcionant-los conjuntament i de forma autònoma, utilitzant-los en situacions diverses, avaluant la situació en el seu conjunt i reconduint-la quan ho creu necessari, etc., posa les condicions perquè la construcció que fa l'alumne sigui més àmplia o més restringida, s'orienti en un sentit o en un altre. Dit d'una altra manera, la naturalesa de la intervenció pedagògica estableix els paràmetres en què es pot moure l'activitat mental de l'alumne, passant per moments d'equilibri, desequilibri i reequilibració". (Coll:1983).

Els nous coneixements assolits configuren una nova xarxa de relacions conceptuals i proposicionals, i col·loquen la persona en una nova situació des de la qual continua el seu desenvolupament.

Això comporta:

- Que l'alumne és el responsable últim del seu procés d'aprenentatge.
- Que l'activitat mental de cada alumne s'aplica sobre els continguts ja elaborats a nivell social. Es tracta, doncs, d'una reconstrucció del coneixement.
- La tasca del professorat és estimular l'activitat constructiva de l'alumne perquè pugui establir lligams entre les seves estructures conceptuals i el saber col·lectiu culturalment organitzat.

### **El nou model educatiu i la diversitat d'alumnes**

L'ESO és una etapa educativa que ha de donar resposta a tots els nois i noies fins als 16 anys. Això suposa l'extensió de l'educació secundària a tota la població amb un model d'escola comprensiva i flexible per tal de poder atendre la gran població heterogènia existent.

Cal un model flexible que s'adeqüi a aquesta més gran diversitat d'alumnes, tant pel que fa als processos i ritmes d'aprenentatge com a les actituds relatives a l'escola; tant pel que fa a les aptituds com als interessos o a les cultures pròpies.

### **La formació professional de base**

Els aprenentatges que els alumnes realitzin en aquesta etapa han de facilitar l'assoliment d'unes capacitats de caire general que permetin als joves introduir-se en les demandes del món laboral.

Els recursos que contribueixen a aquesta formació:

- a) A través de l'acció tutorial, que té com un dels seus objectius prioritaris l'orientació professional, ajudant l'alumne a fer una elecció equilibrada del seu currículum per a estudis futurs i/o el món laboral.
- b) A través de les matèries comunes, que proporcionen als alumnes una formació general, imprescindible per a la seva incorporació a la vida activa.



c) A través dels CV permeten a l'alumne reforçar, aprofundir o introduir-se en nous camps del saber. El seu caràcter optatiu implica que l'alumne participa en l'elaboració del seu propi currículum en funció de les seves característiques i interessos.

d) A través dels CS, que ensenyen l'alumne a aplicar, en una situació nova, els coneixements adquirits, i que contribueixen a desenvolupar la capacitat d'organització, d'iniciativa i de relació amb els altres, l'autonomia en l'elaboració de tasques i el sentit de la responsabilitat.

### **Finalitats del currículum d'EF a l'ESO**

— És un mitjà, juntament amb altres, per a la intervenció, però des de la seva especificitat té com a finalitat ajudar l'alumne a desenvolupar les seves capacitats físiques, comunicatives i intel·lectuals.

— És un mitjà que des de la seva especificitat ajuda l'alumne a formar i consolidar la seva personalitat.

— No es justifica el moviment com a finalitat en si mateix, sinó com a mitjà per contribuir a la consecució de les funcions educatives. És important el perquè i el per a què. Junt a la motricitat haurà de ser considerada l'expressivitat, la comunicació i tots els aspectes cognitius, afectius i socials, i de manera molt conscient, el sentit i el significat de tot.

— Crear hàbits perdurables d'activitat física un cop superat el període escolar.

### **Eixos del currículum d'EF a l'ESO**

— Moviment com a pràctica social. Posar èmfasi en totes les opcions: l'esport recreatiu, la vessant lúdica, recreativa i l'esport competitiu.

— Moviment potenciador de les capacitats anatòmico-fisiològiques o bé biorgàniques, justificant amb certa científicitat el condicionament físic, com l'estat de forma i com a camí que porta al rendiment.

— Moviment potenciador de les capacitats cognitives, relacionals, emocionals i expressives del moviment.

#### **2.4.2. Estructura de l'etapa**

L'etapa d'ESO s'estructura en dos cicles, de dos cursos acadèmics cadascun.

Els currículums dels alumnes es configuren a partir dels seus propis interessos i aptituds cursant tant ensenyaments comuns, currículum comú, com ensenyaments optatius, currículum diversificat.

Les àrees de coneixement d'ESO s'organitzen en 9 matèries comunes, sent l'EF una d'elles. La religió és voluntària.

El 65% de l'horari de l'alumne és configurat pels CC, el 32% per CV, i el 3% pels CS.

## Classes de crèdits

### 1. Crèdits comuns

Desenvolupen el primer nivell de concreció del DCB de les àrees comunes i constitueixen un pla estructurat per a tota l'etapa.

El nombre de CC d'una àrea és determinat per l'assignació horària que li correspon per a tot el cicle o etapa.

El nombre de CC per a primer i segon cicle, tal com es va estructurar a l'inici de la reforma LOGSE, queda de la següent manera:

Àrees	Crèdits comuns	
	1r cicle	2n cicle
Llengua	8	7
Llengües Estrangeres	4	4
Ciències Experimentals	4	4
Ciències Socials	4	4
EF	4	4
Tecnologia	4	4
Educació Visual i Plàstica	2	2
Música	2	2
Matemàtiques	4	4
<b>Total crèdits comuns</b>	<b>36</b>	<b>35</b>

A més a més, l'alumnat en cada curs de l'etapa farà un crèdit de tutoria.

### 2. Crèdits variables

Els CV formen els ensenyaments de caràcter optatiu. Cada CV és una proposta educativa completa i independent de la resta de CV.

Té una assignació horària de 35 hores lectives, que s'impartirà al llarg del trimestre. L'alumnat, amb l'ajuda del seu tutor/a i dels seus pares, triarà els CV que realitzarà cada trimestre a partir de l'oferta del centre.

L'oferta de CV en els cicles es distribueix entre els següents àmbits globals de coneixement segons els percentatges següents, tal com es va estructurar a l'inici de la reforma:

— 50% àmbit científic-tecnològic (Ciències Experimentals, Matemàtiques i Tecnologia).

— 30% de l'àmbit d'humanitats (Llengua, Llengües Estrangeres, Ciències Socials i Religió).

— 20% de l'àmbit d'expressió (EF, Educació Visual i Plàstica i Música).

Amb la finalitat d'adequar l'oferta de CV als objectius generals d'etapa, el Departament d'Ensenyament ha ofert els anomenats CV tipificats, que representen aproximadament el 60% dels CV oferts pel centre al llarg de l'etapa.

Atenent les seves finalitats, els CV poden classificar-se en:

1. D'aprofundiment i ampliació dels continguts treballats en les àrees comunes.
2. D'iniciació i orientació d'altres continguts acadèmics i professionals.
3. De reforç, destinats a ajudar els alumnes a superar les dificultats de les diferents àrees d'aprenentatge.

Els continguts i objectius d'aquests crèdits poden estar relacionats amb una àrea o amb més d'una; en aquest darrer cas, es tracta de crèdits interdisciplinaris.

Els alumnes han de cursar 15 CV al primer cicle i 21 CV al segon cicle. En el segon cicle, els alumnes hauran de cursar obligatòriament dos CV de l'àrea de Llengua, un de Llengua Estrangera, un de Matemàtiques i un altre de Ciències Socials.

En l'oferta de CV de centre en els dos cicles hi haurà crèdits d'una segona llengua estrangera i també 3 crèdits de Religió per als alumnes que voluntàriament hi optin. En el segon cicle n'hi haurà un de cultura clàssica.

En la mesura que s'anava avançant en la reforma, el nombre de CV ha anat disminuint, i també, com a conseqüència directa del decret d'Humanitats. Aquest aspecte ha afectat molt negativament l'àrea d'EF, ja que si hi ha una tendència a fer desaparèixer aquests crèdits, ens trobarem altre cop que amb 2 hores setmanals d'EF és un temps insuficient per a poder crear hàbits adequats d'una bona cultura de l'EF.

### 3. Crèdits de síntesi

El CS consisteix en un conjunt d'activitats d'E-A concebudes per comprovar si s'han aconseguit les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.

L'equip de professors programa un seguit d'activitats interdisciplinàries, relacionades amb diferents àrees del currículum comú de l'alumne. Amb aquestes activitats l'alumne aplicarà de manera pràctica coneixements i habilitats adquirits durant el període d'aprenentatge.

Durant la realització del crèdit l'alumne haurà de demostrar la seva capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en grup.

L'alumnat farà un CS en cada any de l'etapa.

#### 2.4.3. Primer nivell de concreció

En la introducció que explica el 1r nivell de concreció en el llibre del currículum d'ESO (1993:39) s'especifica que: "en el conjunt dels objectius generals que els alumnes i les alumnes han d'assolir al llarg de l'etapa, hi ha el de conèixer els aspectes bàsics del funcionament del seu cos, les conseqüències dels actes i decisions personals per a la salut i els beneficis que suposa l'adquisició d'hàbits d'exercici físic. Un segon objectiu ens assenyala la formació d'una imatge ajustada d'ells mateixos, de les pròpies característiques i possibilitats. El tercer objectiu pretén aconseguir la relació imprescindible de cada alumne/a amb altres persones i la participació en activitats de grup".

Per a la consecució d'aquests objectius es realitzaran activitats centrades en la motricitat individual, viscuda i percebuda, i la participació activa en el grup.

Si en l'etapa anterior de primària predominaven els aspectes perceptius, a l'ESO es prioritzen els continguts de decisió i execució.

### *Objectius generals*

1. "Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives.

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

3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.

4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.

5. Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural.

6. Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruir de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de la qualitat de vida.

7. Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants.

8. Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal·lacions.

9. Valorar les diferents activitats físiques i esportives com a recursos adequats per a l'ocupació del temps lliure."

### *Continguts*

#### *Procediments*

1. Habilitats motrius.

1.1 Utilització de les diferents habilitats motrius per aplicar-les posteriorment en l'aprenentatge de tècniques, habilitats i destreses específiques.

1.2 Adequació de les habilitats de gir, salts, desplaçaments i equilibracions i les seves combinacions en situacions de complexitat creixent.

2. Exercitació de qualitats físiques.

2.1 Exercitació de les diferents qualitats físiques bàsiques: força, resistència, velocitat i flexibilitat.

2.2 Aplicació d'alguns sistemes d'entrenament de les qualitats físiques bàsiques per desenvolupar la pròpia condició física.

3. Tècniques d'expressió corporal.
  - 3.1 Pràctiques d'accions motrius amb ritmes i composicions musicals.
  - 3.2 Tècniques de relaxació.
  - 3.3 Pràctiques de comunicació corporal espontània.
  - 3.4 Tècniques d'expressió corporal amb mobilitat i coordinacions diverses.
4. Pràctica d'activitats físico-esportives.
  - 4.1 Execució dels gestos tècnics dels jocs i esports col·lectius amb oposició-cooperació, de cooperació, d'oposició i els individuals sense oposició.
  - 4.2 Utilització de les decisions estratègiques en els jocs i esports amb oposició-cooperació i els d'oposició.
  - 4.3 Aplicació de les normes i regles en els jocs i esports amb oposició-cooperació, amb oposició i sense.
  - 4.4 Pràctica d'activitats físiques no reglamentades, primordialment a la natura.
  - 4.5 Recerca i pràctica de diferents jocs tradicionals.

### *Fets, conceptes i sistemes conceptuals*

1. Adequació del cos en l'activitat física.
  - 1.1 Condicionament físic general: les qualitats físiques bàsiques.
  - 1.2 Principals adequacions dels aparells i sistemes del cos humà quan es realitza exercici i activitat física i esportiva.
  - 1.3 Repercussions de l'activitat física per millorar la salut i la qualitat de vida.
2. Expressió corporal.
  - 2.1 Comunicació corporal.
  - 2.2 Tècniques de l'expressió corporal.
  - 2.3 Creativitat corporal.
3. Jocs i esports.
  - 3.1 Principals gestos tècnics dels esports i jocs col·lectius.
  - 3.2 Regles i normes dels esports i jocs col·lectius elegits.
  - 3.3 Principis de la comunicació motriu i l'estratègia consegüent en els jocs i esports col·lectius.
  - 3.4 Jocs i esports d'oposició. Característiques generals.
  - 3.5 Regles i normes dels esports i jocs d'oposició.
  - 3.6 Jocs i esports individuals sense oposició.
  - 3.7 Regles i normes dels esports individuals sense oposició.
  - 3.8 Activitats físiques a la natura en diferents medis.
  - 3.9 Jocs tradicionals i esports populars del municipi, de la comarca, de Catalunya.
  - 3.10 Joc i esport com a elements culturals.

### *Valors, normes i actituds*

1. Valoració del propi cos.
  - 1.1 Acceptació, valoració i respecte del propi cos.
  - 1.2 Atenció a la salut i a la higiene personal.
  - 1.3 Valoració dels efectes positius de les activitats físiques.
2. Valoració de la comunicació amb els altres.
  - 2.1 Tolerància envers els comportaments dels altres.
  - 2.2 Acceptació dels resultats en els jocs i els esports.
  - 2.3 Preocupació per la consecució d'objectius comuns.
  - 2.4 Acceptació de les regles i normes de l'activitat física.
3. Respecte per l'entorn.
  - 3.1 Respecte envers l'entorn natural i urbà.
  - 3.2 Preocupació i respecte per la utilització adequada del material i les instal·lacions.

### *Objectius terminals*

1. Descriure els jocs tradicionals del territori.
2. Usar les diferents tècniques i habilitats en la pràctica de l'exercici físic.
3. Utilitzar les tècniques adequades en el desenvolupament de les activitats físiques a la natura.
4. Respondre amb motricitat a problemes d'estratègia en jocs o esports d'oposició, de cooperació i de cooperació-oposició.
5. Emprar els indicadors fisiològics com a mesura per controlar el rendiment en l'activitat física.
6. Identificar les activitats físiques del territori i els seus elements culturals bàsics.
7. Aplicar les regles i normes dels diferents jocs, esports i altres activitats físiques.
8. Identificar, valorar i emprar hàbits higiènics que possibilitin la millora de la pràctica física i la qualitat de vida.
9. Identificar les habilitats de les diferents activitats físiques que es desenvolupin.
10. Descriure les modificacions que produeix l'exercici físic en el sistema respiratori, cardíocirculatori i muscular.
11. Realitzar de manera autònoma pràctiques d'escalfament i de mètodes d'entrenament de les qualitats físiques bàsiques.
12. Incrementar el rendiment en les diferents qualitats físiques bàsiques.
13. Millorar i combinar les habilitats motrius com a base per posar en pràctica les tècniques i destreses específiques més adequades en cada situació motriu.
14. Comunicar-se amb els altres mitjançant elements propis de l'activitat motriu.
15. Utilitzar diferents tècniques d'expressió corporal per representar individualment o col·lectiva estímuls interns o externs.



16. Emprar tècniques de control corporal per a la realització de qualsevol moviment o postura.
17. Acceptar la pròpia realitat corporal.
18. Valorar diverses formes de comunicació no verbal.
19. Acceptar les diferències d'habilitat entre les persones, sense discriminació per raons de sexe o capacitat física.
20. Esforçar-se per vèncer les dificultats aconseguint objectius personals.
21. Cooperar amb els altres nois i noies per aconseguir objectius comuns respectant els resultats en els jocs i els esports.
22. Respectar les regles i normes de les diferents activitats físiques.
23. Comportar-se respectuosament amb el medi, natural i urbà.
24. Prendre part en les activitats motrius i els esports populars de la cultura del mateix territori.
25. Avaluar les pròpies possibilitats motores i adequar-hi les pròpies aspiracions personals.
26. Sensibilitzar-se per realitzar activitat física voluntària en temps de lleure.
27. Emprar el material i les instal·lacions, responsabilitzar-se de la seva adequada utilització i respectar les normes de seguretat.
28. Planificar la millora de la seva condició física aplicant els diferents sistemes d'entrenament.

### *Orientacions didàctiques*

En el disseny de les activitats d'E-A, el professor haurà de conèixer l'experiència motriu anterior dels alumnes sobre la qual s'haurà de fonamentar l'aprenentatge.

Per a la planificació del 2n i 3r nivell de concreció, a més a més, el professor haurà de tenir en compte els condicionaments socioculturals, el clima i les instal·lacions, equipament i material de què disposa el centre escolar.

El professor ha d'utilitzar metodologies diferents segons l'objectiu que es vulgui aconseguir.

Cal introduir activitats físiques poc practicades o alternatives, a fi de possibilitar que els alumnes tinguin noves experiències motrius.

Els continguts teòrics s'intentaran que s'adquireixin mitjançant l'acció motriu. El professor també haurà de tenir cura del temps real de les sessions: controlar el temps de vestidor, el temps de les explicacions i el temps real de pràctica dels diferents exercicis.

López i Moreno (2002:19) explica que hi ha tres tendències per afrontar els continguts de conceptes per part dels professors d'EF. Una dirigida a mantenir una metodologia tradicional a les classes, només classes pràctiques; una segona, on els continguts i conceptes es transmeten en classes teòriques i avaluacions escrites; i, una tercera, que se sosté en la feina extraclasse, recolzada per textos i quaderns de treball per als alumnes, elaborats per grups docents i publicats per editorials.

Als alumnes que temporalment o perpètuament no puguin realitzar un activitat física convencional, se'ls prepararà activitats d'aprenentatge individualitzades per tal que assoleixin els objectius a un ritme adequat a les seves característiques.

El disseny de les activitats d'avaluació suposa una activitat més d'E-A, ja que és una activitat implícita al mateix fet educatiu.

Per exemple, en un joc es pot recollir informació de conceptes, procediments i conductes de forma globalitzada. Aquest tipus d'avaluació es pot utilitzar en iniciar un cicle, una etapa o un nou crèdit.

Convé que el professor observi i avalui sistemàticament les diverses activitats d'E-A i anoti, en un full d'observació, l'evolució, tant individual com col·lectiva, de cada alumne.

### *Els blocs de contingut*

L'actual classificació del currículum de l'àrea d'EF en els blocs de continguts existents té els seus antecedents en la taxonomia de Janet. Un estudi patrocinat per l'Aliança Americana per a l'EF, la Salut i la Recreació (AAPHER), coordinat per Janet l'any 1974, va ordenar, organitzar i seqüenciar els continguts de l'àrea d'EF. Simbolitzava el procés d'adquisició de l'habilitat motriu.

Aquest procés va del moviment genèric a l'organitzatiu, i finalment, al creatiu. L'especificació d'aquest procés està extret del llibre sobre disseny curricular d'ESO (1989: 55):

"a) **Moviment genèric.** Aquells moviments, operacions o processos que faciliten el desenvolupament de patrons motors efectius i característics. Són operacions exploratòries típiques en què el subjecte rep o pren les dades del curs del mateix moviment.

1. Percebre. Consciència del moviment respecte de la posició, postura, patrons o habilitats. Aquesta consciència pot ser posada en evidència per conductes motrius, com és ara la imitació d'una posició o habilitat. Han de ser sensorials, de forma que el subjecte sent la seva posició mentre els seus membres són accionats.

També es poden fer palesos de forma cognoscitiva a través de la identificació, el reconeixement i la discriminació.

2. Formar patrons. Disposició i ús de les parts del cos de forma successiva i harmoniosa, per aconseguir un esquema de moviment o habilitat. Aquest nivell és independent respecte del rendiment en l'execució de moviments, prèviament manifestats o viscuts.

b) **Moviment organitzatiu.** El procés d'organitzar, refinar i executar moviments de forma coordinada. El procés que això implica és encaminat cap a l'estructuració de les habilitats perceptivo-motrius amb vista a la solució de moviments o tasques específiques o al compliment de determinats requisits.

3. Adaptar. Modificar un patró motor en funció dels requisits externament imposats per a l'execució de la tasca. Això inclou la modificació d'un moviment específic per ser executat sota condicions diferents.



4. Refinar. Adquisició d'un control fluid i eficient en l'execució de tasques motrius que impliquin habilitat respecte al domini de les relacions espacials i temporals. Aquest procés tracta de la consecució de precisió en l'execució motriu i en l'habilitació a executar sota condicions de complexitat creixent.

c) **Moviment creatiu.** Tota conducta motriu que inclogui els processos d'inventar o crear moviments hàbils, els quals serviran a propòsits generals i individuals del subjecte. El procés utilitzat és dirigit cap al descobriment, integració, abstracció, idealització, objectivació emocional i composició.

5. Variar. Invenció o construcció d'una única o nova opció en l'execució d'una tasca motriu. Aquestes opcions són limitades a les diferents formes d'execució d'un moviment específic. Són d'una naturalesa immediata i conjuntural i no tenen una meta predeterminada o un resultat imposat externament al subjecte.

6. Improvisar. Originar, sobtar o iniciar nous moviments o combinacions de moviments. El procés pot ser estimulat per una situació estructurada externament, però no cal una decisió prèvia per part de l'executant.

7. Compondre. Combinació de moviments ja apresos per formar un disseny motor únic o la creació d'un nou moviment per l'executant. L'individu crea la seva pròpia resposta motriu en termes de la seva interpretació en una situació de moviment determinada."

El DCB de la comunitat de Catalunya va estar elaborat per un equip de professionals, tots procedents de la docència de la Direcció General d'Ordenació Educativa, que es va encarregar de coordinar l'elaboració dels currículums. Es van encarregar treballs puntuals a professors en actiu, a professors d'Universitat, incloent-t'hi els professors d'INEF, i després se li va donar coherència a tot. En últim terme el conseller d'Ensenyament, en aquell moment Joan M. Pujals i Vallvé, és qui en va tenir la darrera responsabilitat.

La Direcció General d'Ordenació Educativa, que es van encarregar de coordinar l'elaboració dels currículums basant-se en la taxonomia de Janet, va considerar que per al cicle de 12-16 anys s'havien de desenvolupar ens els alumnes els punts compresos entre la categoria 3 (adaptar) i la categoria 6 (improvisar).

Les categories 1 i 2 (percebre i formar patrons) han d'estar superades en l'etapa de primària. Les categories 3 i 4 (adaptar i refinar) han de ser dominades per tots els alumnes. Les categories 5, 6 i 7 (variar, improvisar i compondre) han de ser experimentades de forma significativa per tots els alumnes per arribar al màxim grau possible de desenvolupament.

Aquestes categories es van veure reflectides en 3 blocs de contingut:

1. Habilitats i destreses bàsiques: desplaçaments, salts, girs, llançaments, recepcions.
2. Habilitats i destreses específiques. Equivaldria al bloc de contingut pràctica d'AFE.
3. QFB: força, resistència, velocitat i flexibilitat.

A aquests blocs de continguts de l'any 1989 se n'hi va afegir un més, el de tècniques d'EC, en el Decret 96/1992 de 28 d'abril de la Generalitat de Catalunya, on s'establia el currículum prescriptiu del 1r nivell de concreció de l'ESO.

A diferència del territori MEC, on els blocs de contingut estan distribuïts en 5, en el

decret anteriorment anomenat i que correspon a la comunitat de Catalunya, van distribuir els continguts principals de l'àrea d'EF en quatre grans blocs. Aquesta decisió té certa lògica, ja que el bloc de contingut de pràctica d'AFE engloba els blocs de contingut del MEC de "Juegos y deportes" i "la actividad física en el medio natural".

Per a la descripció de cada bloc de contingut, m'he basat en Viciano (2002), perquè, malgrat que expliqui els blocs de contingut del territori MEC, hi ha una correlació directa amb la comunitat de Catalunya, tal com he explicat en el paràgraf anterior. Els blocs de contingut de la comunitat de Catalunya tracten fonamentalment del següent:

### *1. Habilitats motrius*

Equival al bloc de contingut del territori MEC de "cualidades motrices".

Es tracta d'HMB i genèriques, a l'igual que a l'etapa de primària. Es tracta de consolidar la coordinació, l'equilibri i el treball concret de les habilitats específiques com a millora qualitativa de creixement personal.

L'aprenentatge motor es duu a terme amb més força que a l'etapa anterior, donant més importància als mecanismes d'adquisició i qualitat dels moviments.

Es distingeix una progressió en el procés quan es fa referència al treball d'habilitats motrius més complexes (s'especifica el treball en les fases de percepció, decisió i execució), i la seva combinació amb elements (equilibri i tombarelles sobre aparells, salts més complexos, etc.), així com el factor temps (canvis de ritme) o el factor espai (canvis de direcció, sentit, etc.).

Quant a les actituds, es parla d'una valoració de les seves capacitats i limitacions, del guany en confiança en si mateix i de la superació d'inhibicions i de dificultats per progressar.

### *2. Exercitació de qualitats físiques*

Equival al bloc de contingut del territori MEC de "condición física". Una part d'aquest bloc de contingut fa referència al tema de salut: la importància de tenir cura del propi cos, les tècniques de treball en l'activitat física, els efectes positius de l'activitat física en la salut i qualitat de vida, així com els hàbits higiènics i de salut (costums socials, hàbits posturals, alimentaris, d'higiene personal, etc.).

Hi ha un increment del treball de qualitat en comparació amb l'etapa anterior, concretament amb el treball de les QFB i la seva millora i desenvolupament (velocitat, força, resistència i flexibilitat).

S'ha de facilitar als alumnes les eines perquè construeixin el seu propi manteniment i desenvolupament físic, així com el control del seu propi progrés i avaluació dels seus objectius.

### *3. Tècniques d'expressió corporal*

En el territori MEC té el mateix nom aquest bloc de contingut.

L'activitat física com a mitjà d'expressió i comunicació del cos és el principal objectiu d'aquest bloc de continguts. Es repeteixen continguts de les anteriors etapes com els mims, les danses i les representacions; i s'especifica també l'adaptació de l'expressió al temps, a la música, als ritmes i associant-los a la comunicació de sensacions i estats d'ànim.

Les tècniques expressives com a propòsit d'aprenentatge i de mitjà de desinhibició són importants en aquesta etapa. Es dona importància en les actituds a fomentar, de relació constructiva amb els altres, de valoració estètica de l'expressió pròpia i aliena, així com la salut mental desenvolupada per les relacions personals positives. Es fa referència a la integració social, al respecte a la llibertat i a la responsabilitat com actituds a afavorir amb la comunicació expressiva.

#### *4. Pràctica d'activitats físico-esportives*

Equival als blocs de contingut del territori MEC de "juegos y deportes" i "la actividad física en el medio natural".

Aquest bloc de contingut comprèn els jocs i els esports, i les activitats a la natura que queden emmarcades en els dos grans continguts anteriors.

És important realitzar jocs com a continuïtat de l'etapa de primària, sobretot en el primer cicle de secundària, jocs com a fins per si mateixos, donant pas als jocs més específics i als esports.

Es fa referència a la integració de l'entorn en el joc i en l'esport, prenent els jocs i els esports com a vehicle de cultura i de tradició popular.

Els valors de participació, d'integració i respecte a les normes estaran per damunt de la competició i de l'esport com a rendiment. S'especifica el coneixement d'aspectes de l'esport com la tècnica, la tàctica i el reglament dels esports més generals.

En l'apartat d'activitats a la natura tenen gran importància les actituds de respecte, valoració, normes de seguretat i higiene del medi natural, etc. I igualment es podran aconseguir altres referents a la convivència de l'alumnat i la seva relació quan gaudeix d'aquest medi.

També cal afegir que perquè l'alumne respecti el medi, l'ha de conèixer. I per això haurà d'acompanyar aquests continguts de conceptes amb procediments com acampades, orientacions en el medi i altres activitats específiques com l'escalada, l'esquí, els esports aquàtics, etc.

#### **2.4.4. PPC i PCA**

Viciano (2002:162) defineix el PCC "el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un centro educativo y tiene como finalidad alcanzar las capacidades previstas en los objetivos de cada una de las etapas, en coherencia con las finalidades educativas (Decreto 200/1997, de 3 de septiembre. BOJA 104 de 6 de septiembre) ."

Pel seu caràcter didàctic, és un document molt interessant per als professors, ja que marcarà les seves actuacions per a la consecució de les finalitats del centre, a l'igual que orientarà la programació didàctica del departament d'EF.

Una de les tasques que haurà de realitzar el professorat d'un centre en el marc del PCC és l'organització del currículum; és a dir, la distribució dels CC i dels CV al llarg de l'etapa, tot tenint el compte les característiques del centre i el nombre de grups d'alumnes de què disposa.

El decret que estableix l'organització dels ensenyaments d'ESO fixa el nombre i la distribució de CC de cada una de les àrees per a cada cicle de l'etapa. L'àrea d'EF es fixa 4 crèdits al 1r cicle i 4 crèdits al 2n.

Tot partint de la distribució prescriptiva del Departament d'Ensenyament, els equips de professors hauran de realitzar, de manera global, la distribució dels CC i CV al llarg dels trimestres de cada un dels cicles.

Pel que fa als CV, els centres en el seu PCC hauran d'establir l'oferta per a cada cicle de l'etapa.

El professor de cada àrea serà l'encarregat de fer el seu PCA a partir de les característiques de l'alumnat i del centre. En la nostra àrea també s'ha de tenir molt en compte la distribució horària de tots els professors d'EF del centre per tal que hi hagi les mínimes interferències entre ells. Les instal·lacions i el material de què es disposa determinaran força la docència de l'àrea.

La suma de tots els PCA serà el PCC del centre en concret. A nivell pràctic, els professors d'EF tenen fet el seu PCA i els professors que treballen en un centre de forma definitiva realitzen les oportunes modificacions.

### **2.4.5. Programacions**

El tercer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea precisa amb detall què, com i quan ensenyar. Equival a les programacions que per àrea o de forma interdisciplinària elabora el professorat.

Viciano (2002:171) defineix la programació d'aula com "una previsión realizada por el profesor para ordenar y organizar el trabajo del aula con sus alumnos, llegando a la concreción de desarrollo de la Unidades Didácticas para un curso o ciclo escolar ."

A l'hora d'elaborar les programacions s'han de tenir en compte:

- les necessitats educatives dels alumnes (adequació a la diversitat, interessos...);
- els recursos pedagògics del centre;
- l'opció dels professors/es pel que fa a metodologies didàctiques concretes.

El crèdit és una unitat de programació, per a les etapes de secundària, que concreta un aprenentatge que s'imparteix, normalment, al llarg d'un trimestre, i que té una durada, en general, de trenta hores.

Segons les orientacions donades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'esquema per a l'elaboració d'un crèdit és el següent:

### *1. Títol*

Ha de fer referència als aprenentatges que realitzaran els alumnes. Ha de portar un missatge, que, amb poques paraules digui molt del que l'alumne es trobarà en el crèdit.

### *2. Introducció*

Ha de ser resumida i no excessivament detallada, però ha de proporcionar al lector la informació necessària sobre el plantejament dels diversos apartats que se inclouen en la unitat didàctica. S'ha de ressenyar tots o la majoria dels apartats que configuren el disseny del crèdit.

S'ha d'especificar, juntament amb els motius que justifiquin aquestes decisions:

- La situació del crèdit en l'etapa, cicle i nivell.
- Descripció general del tipus d'alumnat.
- Per a secundària, d'àrea o interdisciplinari.
- Tipus de crèdit:
  - Crèdits comuns. Destinats que l'alumne aconsegueixi els continguts de les àrees i els objectius terminals.
  - Crèdits variables. Orientats a consolidar els objectius generals d'etapa.
  - Crèdit de síntesi. Format per un conjunt d'activitats d'E-A, concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, els objectius generals d'etapa i els terminals de les diferents àrees curriculars.
  - Crèdits de tutoria.
  - Vinculació al PCC i al PEC.
  - Principals continguts que es treballaran i de quins blocs de continguts del 1r nivell es seqüencien. Manifesta la seva vinculació amb el PCC.
  - Forma en què es temporitzaran els continguts (setmana, mes, trimestre, curs, cicle...) així com la seva periodització (dues sessions a la setmana, quatre sessions al mes...).
  - Descriure de forma general els objectius que es pretenen i la contribució d'aquests als generals d'àrea o d'etapa. Manifesta la seva vinculació amb el PCC.
  - L'opció metodològica o enfocament didàctic.
  - Principals activitats d'E-A sobre les quals girarà el desenvolupament del crèdit.
  - Principals activitats d'avaluació sobre les quals girarà el desenvolupament del crèdit.

### *3. Continguts*

A través de què s'aprèn.

És la indicació cronològica dels continguts seleccionats per desenvolupar les activitats d'E-A del crèdit.

En el cas d'un CC, els continguts són extrets directament del 2n nivell de concreció. En el cas d'un CV, els continguts són a partir del 2n nivell de concreció i es concreten a partir dels objectius generals d'etapa i dels objectius generals d'àrea.

És impossible que els alumnes aprenguin tots els continguts existents; per tant, serà necessari seleccionar els més importants i útils.

Els continguts no s'han d'entendre sempre com a subordinats als objectius, ja que existeixen continguts que per si mateixos són valuosos i necessaris per a comprendre i poder actuar en la societat que ens envolta.

En qualsevol programació d'aula s'han de concretar i organitzar els continguts a partir dels tres grups, però el professor ha de seguir uns criteris o realitzar certes consideracions per ordenar els continguts de cada bloc o grup en funció de les característiques i necessitats de la realitat concreta.

Una unitat didàctica pot incloure continguts d'un, dos o més blocs de continguts del 1r nivell de concreció convenientment seqüenciats i ordenats modularment en el PCC. En el cas dels crèdits educatius de Catalunya de secundària publicats pel Departament d'Ensenyament, es donen continguts de tots els blocs de l'àrea.

L'ordenació dels continguts variarà en funció del tipus d'unitat didàctica o crèdit i en funció de l'etapa educativa a la qual va adreçada.

### 3.1. Procediments

Es formulen amb un substantiu + de + substantiu

Són els propis i característics de l'EF. Són els vertebradors i organitzadors de la resta de continguts. Estan constituïts per la pràctica de tot el conjunt d'AFE, ja siguin habilitats i destreses bàsiques i específiques, com la practica de jocs i esports, activitats d'expressió i comunicació, pràctica d'activitats en medis diferents als habituals, el condicionament físic...

### 3.2. Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Estan en íntima relació amb els procediments. Es poden concretar en coneixement del propi cos, les seves funcions i sistemes, repercussions de l'exercici físic, sistemes de joc, reglament, sistemes d'entrenament, aspectes de tipus cultural i històric...

S'expressen amb un substantiu que no inclogui moviment en el seu enunciat.

### 3.3. Valors, actituds i normes

Conjunt de continguts actitudinals que tenen una important incidència en l'EF i la pràctica de les seves activitats. Aquest continguts es poden concretar en l'acceptació del propi cos, les seves possibilitats i limitacions, tenir cura del cos, respecte als altres, a les coses i les normes, l'autosuperació, la participació, la cooperació...

S'expressen amb un substantiu.

Així, per exemple, un contingut de concepte seria la relació entre el ritme i el moviment; el seu equivalent de procediment seria l'execució de moviments a ritme; i, de contingut actitudinal, la participació de forma desinhibida.



#### 4. Objectius didàctics del crèdit

Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge en acabar el crèdit.

Els objectius d'un CC disciplinar es fonamenten en els objectius terminals del primer nivell de concreció.

Els objectius d'un CV es fonamenten en els objectius generals de l'àrea o àrees i/o els objectius generals de l'etapa.

Han de contextualitzar a la vegada els tres nivells de concreció del currículum.

En l'antic sistema educatiu els objectius eren més importants que els continguts (conductisme, pedagogia per objectius). En el nou sistema els objectius són importants, però no són l'eix vertebrador (concepció constructivista).

Quan es formulen els objectius, els tres tipus de continguts s'interrelacionen i es consideren, per tant, de forma integrada.

Aspectes que condicionen l'elecció dels objectius:

- El temps disponible per a l'assignatura, material, instal·lacions...
- Les fonts sociològica, epistemològica, psicològica i pedagògica del currículum.
- Les conviccions, ideologia del professor d'EF.
- El mètode, model didàctic o estratègia d'ensenyament. Reproducció de models, producció o creativitat.
- El nombre d'objectius, que ha de ser reduït, ben definits i ordenats.
- En correspondència amb les característiques dels alumnes.
- Assumibles per la majoria i en el major grau possible.
- Que permetin l'avaluació del procés i els resultats finals. Avaluable.
- Que siguin educatius, funcionals i utilitaris.

S'expressen amb un sol verb en infinitiu, que pot ser matisat amb gerundis, que s'ha de relacionar amb un contingut específic i ha de pressuposar la frase: "L'alumne en acabar el crèdit ha de ser capaç de + verb".

#### 5. Activitats d'E-A.

A través de què es plantegen els aprenentatges.

Són totes aquelles activitats, tant teòriques com pràctiques, que realitza l'alumne en cursar el crèdit i que estan encaminades a assolir-ne els objectius. També s'interrelacionen els diferents tipus de continguts.

En el disseny del crèdit s'enuncien totes les activitats d'E-A per ordre cronològic de realització.

El concepte d'activitats d'E-A es refereix tant a les que el professor utilitza per ensenyar com a les que realitza l'alumne per aprendre.

Característiques que han de reunir les activitats (no són prescriptives ni han d'estar presents, totes elles, en les diferents activitats, sols són una ajuda per al professor, igual que els criteris per a seleccionar-les.)

Criteris per a la selecció d'activitats:

- Moment evolutiu dels alumnes.
- Varietat de l'activitat.
- Activitat motivant.
- Participació d'altres persones.
- Consideració del context habitual.
- Activitats obertes. Resolució de problemes (que poden donar diferents solucions) abans que reproducció de model (on sols hi ha una resposta vàlida).
- Recursos disponibles. Material, instal·lacions, estructura...

### *6. Activitats i criteris per a l'avaluació*

Consisteix en l'obtenció de la informació sobre el procés d'E-A amb l'objectiu d'analitzar-lo i després prendre una decisió sobre la seva orientació i desenvolupament; dit d'una altre manera; com assolirem els aprenentatges.

Són aquelles pautes que permeten fer el seguiment del procés d'aprenentatge i la comprovació de l' assoliment dels objectius del crèdit.

Juntament amb els criteris apareix, en aquest apartat, el llistat de totes les activitats d'avaluació que farà l'alumne al llarg del crèdit.

S'ha de centrar en l'avaluació dels alumnes i en l'avaluació del funcionament del crèdit.

#### 1. Instruments d'avaluació en EF

##### 1. Procediments d'apreciació. Observació directa:

- 1.1. Registre d'esdeveniments.
- 1.2. Llistes de control.
- 1.3. Escales de classificació.
- 1.4. Escales ordinals o qualitatives.
- 1.5. Escales numèriques.
- 1.6. Escales gràfiques.
- 1.7. Escales descriptives.

##### 2. Procediments de verificació. Observació indirecta:

- 2.1. Registre d'esdeveniments.
- 2.2. Cronometratge.
- 2.3. Mostratge del temps.

##### 3. Procediments d'experimentació.

- 3.1. Proves d'evocació.
- 3.2. Proves de vertader/fals
- 3.3. Test i bateries de tests.

#### 2. Criteris d'avaluació

S'avaluarà l'assoliment dels objectius didàctics, donant un pes específic diferent a cada tipus de contingut de procediments, conceptes i actituds.



### *7. Temporització.*

Quant de temps es dedica a cada unitat didàctica.

És una temporització indicativa on s'assigna a les activitats una duració aproximada. Ha de ser flexible i susceptible de ser modificat i adaptat en funció dels resultats de l'avaluació formativa. És necessari tenir en compte condicionants com el temps, nivells diferents del alumnes. La temporització també es refereix a les pròpies tasques de les sessions.

Es necessari incrementar progressivament la intensitat de l'acció i la dificultat, de tal forma que a l'inici les activitats serveixin de motivació per progressar cap a l'assoliment dels objectius i continguts fixats. De la mateixa forma, acabarem amb activitats de relaxació adequades.

L'organització temporal de les sessions i de les activitats per a cada contingut requereix tenir en compte unes pautes:

- Desenvolupament evolutiu dels alumnes.
- Lògica interna de les disciplines objecte de l'ensenyament.
- Delimitació d'unes idees-eix que organitzin tota la temporització.
- Continuïtat i progressió en les activitats.
- Interrelació entre els diferents continguts, activitats i tasques.
- Priorització d'un tipus de contingut que actuï d'organitzador dels altres.

### *8. Orientacions per a la intervenció pedagògica*

Són pautes per desenvolupar i/o dur a terme les activitats d'E-A que contenen de forma clara i ordenada els principals elements d'explicació de les activitats d'E-A, de manera que constitueixen una pauta útil per dur-les a terme en l'actuació didàctica.

La unitat didàctica ha d'especificar en cada cas l'orientació metodològica, que estarà en funció de les característiques dels continguts, objectius, alumnes, recursos... Per aquesta raó no es defineix una metodologia única, encara que és possible, quan les circumstàncies ho requereixen, establir diferents criteris o formes pedagògiques en cada una de les activitats.

Aquestes orientacions didàctiques guiaran millor la tasca del professorat. En l'etapa educativa de l'ESO, Viciano (2002:120) destaca les següents:

- El professorat ha de treballar en equip.
- Tractar els continguts globalment.
- Respectar les progressions de l'activitat física.
- Utilitzar la indagació com a tècnica d'ensenyança millor que la instrucció per resoldre els problemes motrius.
- Proposar des del PCC realitzar activitat física en horari extraescolar.
- Afavorir l'adquisició d'hàbits, actituds i valors positius de pràctica física.
- Orientar els aprenentatges als costums de la comunitat.
- Interactuar amb l'alumne per afavorir la comunicació.
- Destacar la funció de retroalimentació per guiar el procés educatiu.
- Utilitzar materials multifuncionals.

- Adaptar el currículum a l'alumnat.
- Prevenir la seguretat dels exercicis.
- Individualitzar l'ensenyança per nivells i interessos de l'alumnat.

### 9. Bibliografia

Fa referència als llibres que ha utilitzat el professor per a l'elaboració del crèdit i/o els llibres que creu el professor que hauria de llegir respecte al crèdit.

### 10. Recursos didàctics

Relació del possible material no bibliogràfic per a les activitats d'E-A i les activitats d'avaluació d'intervenció a l'aula. Són tots aquells textos, gràfics, exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc., que concreten les activitats (d'E-A i d'avaluació) i que els alumnes utilitzaran directament.

Es refereix tant al material que utilitzarà el professor, el que proporcionarà als alumnes i el que és responsabilitat dels alumnes. En el cas de l'EF se centren en el material esportiu i en les instal·lacions.

Material esportiu. Tant el convencional com l'alternatiu.

Instal·lacions. Els llocs on es realitzen les diferents sessions.

Material per a l'alumne. Sol ser la roba d'esport, compra de petit material esportiu per a la seva utilització a classe (corda, raqueta de bàdminton, cercle...).

Altres tipus de material. No esportiu, audiovisual, de suport, recursos musicals...

Segons Díaz, J. (1996:43), "els recursos didàctics han de complir les funcions bàsiques de suport dels continguts curriculars i s'han de convertir en elements possibilitadors de les activitats d'ensenyament-aprenentatge". A més a més, han de complir les funcions següents:

"1. Funció motivadora: ha de tenir la característica de captar l'atenció dels alumnes mitjançant un poder d'atracció caracteritzat per formes, colors, tacte, accions, sensacions, etc.

2. Funció estructuradora: ja que és necessari que es constitueixin com a medis entre la realitat i els coneixements, fins al punt de complir funcions d'organització dels aprenentatges i d'alternativa a la realitat.

3. Funció estrictament didàctica: és necessari i imprescindible que hi hagi una congruència entre els recursos materials que es poden utilitzar i els objectius i continguts objecte d'ensenyament.

4. Funció facilitadora d'aprenentatges: en EF molts aprenentatges no serien possibles sense l'existència de determinats recursos i materials, constituint, alguns d'ells, un element imprescindible i facilitador dels aprenentatges. Per exemple, no es pot ensenyar bàdminton si no es disposa d'una raqueta i del material adequat.

5. Funció de suport al professor: referida a la necessitat que té el professor d'utilitzar recursos que facilitin la tasca docent en aquells aspectes de programació, ensenyament, avaluació, registre de dades, control, etc."

Díaz (1996:51), en el mateix article de la revista Apunts, estableix els criteris per selec-

cionar els recursos i materials didàctics; aquests són: actualitat, fàcil accés, màxima utilitat pràctica, contextualitzats i relació de congruència.

### *11. Annexos*

Aquí es recullen els següents elements:

- Totes les sessions desenvolupades de la unitat didàctica.
- Els documents per a l'avaluació.
- Les llistes d'assistència i control.
- Altres documents com mapes, dibuixos, articles de revista, premsa, apunts elaborats pel professor...

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

### 3. ÀMBIT D'ESPAI-TEMPS

#### 3.1 INTRODUCCIÓ

La present Tesi Doctoral està ubicada a la província de Tarragona. El fet que escollís aquesta província és pel fet que és la que jo conec més, i m'era més fàcil obtenir informació.

En un primer moment vaig pensar fer l'estudi d'una comarca o bé fer una primera mostra d'algunes comarques de Tarragona província. Però aquest fet em limitava bastant l'estudi, ja que el meu objectiu principal era conèixer l'estat de l'àrea d'EF a partir de la reforma LOGSE, i si em basava en una població més aviat petita, es podria fer difícil extrapolar la informació a la resta de comarques i a les altres províncies de la comunitat de Catalunya.

Com que la província de Tarragona té 10 comarques amb unes característiques ben diferenciades, vaig creure convenient extreure la mostra de totes les comarques de la província. Així les informacions obtingudes podrien ser més completes, i si calgués, es podria extrapolar la informació a la resta de províncies de Catalunya.

Llavors cal en primer lloc fer una descripció de cada una de les comarques de Tarragona amb el nombre i tipus de centres que tenen. Les dades són del curs escolar 1998-1999, que va ser quan vaig fer la mostra.

Un cop descrit el marc espacial, la realització d'aquesta tesi doctoral ha tingut una sèrie de seqüències temporals. L'evolució d'aquesta tesi està descrita en el marc temporal.

La present tesi l'he realitzada en 3 fases:

Una primera, que considero que van ser els cursos de doctorat que vaig realitzar a la Universitat Rovira i Virgili. Les assignatures que vaig cursar em van servir d'inici per poder estructurar tot el present treball. Com que ja tenia bastant clar quin seria el meu objecte d'estudi, el treball d'investigació per tal d'obtenir la suficiència investigadora, el vaig realitzar de l'àrea d'EF en la reforma LOGSE.

Una segona fase, que ha suposat el pes fort de realització de la tesi, ha durat quasi 7 anys. El fet que hagi estat un període excessivament llarg per al tipus de tesi que presento és, sobretot, perquè he hagut de combinar els meus estudis amb la docència a l'institut, la meua vida esportiva i amb la vida familiar.

### **3.2. MARC ESPAIAL**

La present tesi doctoral té la seva ubicació a la província de Tarragona. Aquesta província, juntament amb les de Barcelona, Lleida i Girona, forma part de la comunitat de Catalunya, que constitueix una de les 17 comunitats autònomes que formen l'Estat espanyol. La seva configuració actual data del 18 de setembre de 1979.

Catalunya té una superfície de 31.895,29 km<sup>2</sup>, dels quals la província de Tarragona ocupa 6.259,64 km<sup>2</sup> que equivalen al 19,6% de la superfície total de Catalunya.

Des de 1833 Catalunya fou dividida en quatre províncies; Tarragona és la més meridional de totes, amb 244 km de costa i 370 km de límits terrestres. La població de Tarragona és de 542.004 habitants, cosa que representa el 8,9% de la població catalana, xifra inferior al percentatge superficial i que dóna una densitat inferior a la meitat de la mitjana catalana, amb 81 habitants per km<sup>2</sup>.

Entre 1936 i 1939 Catalunya fou dividida en 38 comarques i 9 vegueries, de les quals 9 i 3 corresponien a la província de Tarragona. Actualment Catalunya està dividida a nivell administratiu en 41 comarques, pel que fa a l'administració autonòmica, i en 4 províncies pel que fa a l'administració central de l'Estat.

El migjorn català que representa la província de Tarragona és format per les darreres estribacions de la serralada Prelitoral i pel sector també meridional de la depressió Central. El Gaià, el Francolí i el sector més baix del riu Ebre són els seus rius més importants. El clima és típicament mediterrani, amb estius càlids i secs molt marcats.

#### **Característiques de les comarques de Tarragona**

A continuació faré una explicació de les característiques de cada comarca de la província de Tarragona. Em basaré en les dades de població del curs escolar 1998-1999, que va ser quan vaig realitzar la mostra per al qüestionari.

##### *Alt Camp*

Està situat al nord-est de les comarques tarragonines i constitueix l'espai més interior del Camp de Tarragona. L'Alt Camp ha experimentat un lleuger creixement en els darrers anys; hi ha 34.000 habitants, dels quals un 60% resideixen a Valls, la capital. Els altres nuclis de població són poc importants. Té una densitat de població de 62,04 h/ km<sup>2</sup>.

La comarca disposa de 4 centres d'ESO, dos de públics i dos de privats. Els dos centres privats són de 2 línies d'ESO cadascun, pertanyen a l'estrat 1 i els 2 centres públics en tenen 14 i 21 classes cadascun, pertanyen a l'estrat 2 i 3.

Malgrat que sigui una comarca on hi ha el mateix nombre de centres públics i privats, els privats, al ser petits i els públics, un de mitjà i un de gran, això ens indica que hi ha més volum d'alumnat als centres públics que als privats.

### *Baix Camp*

Està situat al centre de les comarques tarragonines. Té aproximadament 132.000 habitants, que augmenten dia rere dia; la densitat de la població és de 195,20 h/ km<sup>2</sup>. Reus, la capital comarcal, és el centre comercial més important, on viu el 60% de la població, mentre que les muntanyes són gairebé despoblades.

La comarca disposa de 12 centres públics d'ESO repartits entre Reus, la capital i les principals ciutats de la comarca: Cambrils, Riudoms, l'Hospitalet de l'Infant, Mont-roig del Camp i la Selva del Camp.

També disposa de 9 centres privats d'ESO, tots ells a Reus menys un que hi ha a Cambrils. La diferència més notable entre ambdues titularitats de centres és la seva grandària. El nombre de classes en els centres privats oscil·la entre 4 i 12; en canvi, en els centres públics el nombre de classes d'ESO està entre 8 i 19.

A l'igual que a la comarca de l'Alt Camp, els centres privats són majoritàriament petits o bé mitjans; en canvi, els centres públics són quasi tots mitjans i grans. Per tant, hi ha més volum de població estudiantil als centres públics que als privats.

També cal comentar que en els centres privats hi ha normalment l'etapa de primària.

### *Baix Ebre*

Està situat al sud de les comarques tarragonines. La comarca té aproximadament 65.000 habitants, concentrats al costat del riu, al delta i a la costa. Té una densitat de població de 62,36 h/ km<sup>2</sup>.

La comarca té 7 centres públics d'ESO, d'entre 5 i 20 línies. Aquests es troben a les localitats de Tortosa, Camarles, Deltebre, l'Ametlla de Mar i el Perelló.

També té 4 centres privats amb ESO, tots ells a la ciutat de Tortosa. El nombre de classes d'ESO en aquests centres oscil·la entre 4 i 10.

### *Baix Penedès*

Es troba en el sector més oriental de les comarques tarragonines. Té aproximadament 38.000 habitants, que augmenten dia a dia. La població es concentra a la franja costanera i a les terres baixes. La seva densitat de població és de 144,20 h/ km<sup>2</sup>.

En aquests últims anys hi ha una forta immigració de població de la província de Barcelona, ja que s'hi troben habitatges més barats i major qualitat de vida. A més a més, està molt ben comunicada amb la ciutat de Barcelona. Actualment hi ha centres de primària i secundària de nova creació.

El Vendrell, la capital comarcal, té més de 15.000 habitants. Malgrat la seva situació allunyada de la costa, té nuclis turístics a la costa i un d'important a l'interior, l'Arboç.

La comarca té 4 centres públics d'ESO, d'entre 13 i 21 línies, ubicats al Vendrell, Calafell i l'Arboç. Els del Vendrell i Calafell són centres grans.

També disposa de 3 centres privats d'ESO, d'entre 4 i 12 línies, a les poblacions del Vendrell i de l'Arboç.

### *Conca de Barberà*

És la comarca més septentrional i interior de les comarques tarragonines. La comarca té actualment 18.000 habitants, fet que suposa un 40% menys de la població del s. XIX. Aquesta regressió demogràfica és deguda principalment a la forta emigració dels seus habitants vers les ciutats de Reus, Tarragona i l'àrea metropolitana de Barcelona. Actualment té una densitat de població de 28,21 h/ km<sup>2</sup>.

Montblanc, amb 5.000 habitants aproximadament, és la capital de la comarca. Els altres nuclis importants de població són l'Espluga de Francolí i Santa Coloma de Queralt.

La comarca té 3 centres públics d'ESO, d'entre 6 i 10 classes en les 3 ciutats anomenades anteriorment, i un centre privat de 2 línies d'ESO a Montblanc.

### *Montsià*

Ocupa l'extrem més meridional de la província. Té més de 54.000 habitants, dues tercers parts dels quals viuen a Amposta, Sant Carles de la Ràpita i Alcanar. Té una densitat de població de 82,28 h/ km<sup>2</sup>.

La comarca disposa de 7 centres públics d'ESO, tots ells pertanyen a l'estrat 2, a les ciutats anomenades anteriorment, i a La Sénia, Santa Bàrbara i Alcanar.

També té 2 centres privats que pertanyen a l'estrat 1, a les ciutats de Sant Carles de la Ràpita i Amposta.



### *Priorat*

És situada a l'interior de les comarques tarragonines. La població no arriba als 10.000 habitants; la densitat no és, per tant, elevada; menys de 20 h/ km<sup>2</sup>. A més, i a causa de la forta emigració, el creixement demogràfic ha experimentat una forta davallada i l'envelliment de la població és notable.

Falset, la capital, no arriba als 3.000 habitants; els altres municipis del Priorat no arriben al miler d'habitants.

La comarca té només 2 centres públics, un a la capital de comarca, amb 9 classes d'ESO, i un altre a la població de Cornudella de Montsant, amb 4 classes.

### *Ribera d'Ebre*

Està situada a l'oest de les comarques tarragonines. La comarca té poc més de 23.000 habitants, xifra que minva notablement a la zona rural, mentre que es manté estable a les petites ciutats. La dinàmica demogràfica negativa es va veure frenada per la construcció dels embassaments del riu Ebre i de les centrals nuclears d'Ascó.

La comarca té 2 centres públics d'ESO a Flix i a Móra d'Ebre, de 16 i 17 classes d'ESO respectivament, i també disposa d'un centre privat a Móra d'Ebre, de 4 classes.

### *Tarragonès*

Està situat al sector centro-septentrional de les comarques tarragonines. Compta amb 160.000 habitants, és la comarca tarragonina amb una densitat de població absoluta i relativa més important: 452 h/ km<sup>2</sup>. El creixement, durant les últimes dècades, ha estat espectacular i ha triplicat, des de mitjans del s. XX fins a l'actualitat, el nombre d'habitants. La població s'ha concentrat a la capital i a les rodalies, especialment al litoral. La causa d'aquesta creixença demogràfica ha estat la industrialització, que ha provocat l'arribada de la població forastera.

La comarca disposa de 17 centres públics d'ESO, localitzats principalment a la capital i als nuclis demogràfics més importants, com Salou, Constantí, Vila-seca, el Morell i Torredembarra. Els centres tenen entre 3 i 21 classes d'ESO.

També disposa de 15 centres privats, la majoria dels quals pertanyen a l'estrat 1 i els altres a l'estrat 2, ubicats principalment a la capital.

### *Terra Alta*

Està situada a l'extrem occidental de les comarques interiors tarragonines. Amb uns

13.000 habitants, la població de la comarca va minvar notablement a partir de la segona dècada del s XX. La densitat de població és de 17 h/ km2. L'emigració vers les àrees industrials ha suposat una pèrdua important per a la comarca.

En total a la comarca només hi ha un centre públic d'ESO a la seva capital, Gandesa. Aquest centre té 4 línies d'ESO.

### Distribució de centres d'ESO per comarques, estrats i titularitat. Curs 98-99

Comarques	Estrats	Centres públics	Centres privats
Alt Camp	Estrat 1		Claret Corde Maria
	Estrat 2	IES Narcís Oller	
	Estrat 3	IES Ànime Huguet	
Baix Camp	Estrat 1	SES Joan Puig i Ferrate (La Selva d'Alacant)	Pare Manyàret E. Puigerver M» Rosa Molas Arce Mare de D'Ude Misericòrdia La Presentació
	Estrat 2	IES Berenguer d'Entença IES Baix Camp IES Reus V SES Mont-roig IES Cambrils IES Gabriel Ferrate IES Ramon Berenguer VI IES Josep Tor IES S. Vlàseca	C. Sant Josep Vedruna La Salle
	Estrat 3	IES Gaud IES Joan Gijon i Gisbert	
Baix Ebre	Estrat 1	IES Blacat Anjo IES La Candelera	C. Sant Josep N. S. de al Consolació Teresianes
	Estrat 2	IES Delebre IES Camarles IES Llebre	Sagrada Família
	Estrat 3	IES Jaquim Bau IES Roquetes	

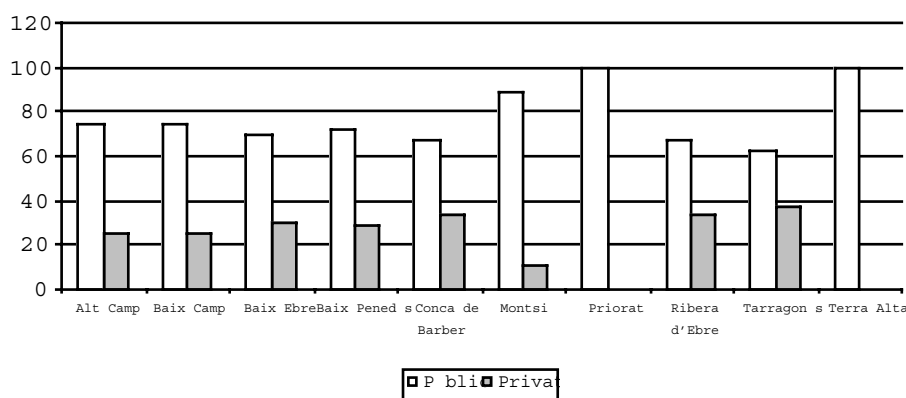
BaixPened s	Estrat 1		Residncal Abo Esc.Fam.Agr Campjoliu
	Estrat 2	IES Arbo	Sagrà Co
	Estrat 3	IES BaixPened s IES de Vendrell IES Cam el Mar	
ConcadeBarler	Estrat 1	IES Joan An ig IES Joan Segra	C. Mare deU de la isa
	Estrat 2	IES Mat l Hum	
	Estrat 3		
Montsi	Estrat 1		C. SpratCor Sagrada Em lia
	Estrat 2	IES Ull de ona IES Mont í IES la S na IES Raon BerquerIV IES El Alacs IES Santa B rbara IES S l eRiu	
	Estrat 3		
Priorat	Estrat 1	SES Comudella	
	Estrat 2	IES Priorat (àbet)	
	Estrat 3		
Riberad Ebre	Estrat 1		C. StaÀrea
	Estrat 2	IES Flà	
	Estrat 3	IES Juli Antoni	
Tarragon s	Estrat 1	IES E Morel IES Vidal Baraquer IES Raon Babat SES San Sad dor IES Constant IES Rovira i Virgili	M are Nostrum Joan XXIII M are de D u de Came Roig Sagrà Cor Sta Teresa de Jes s Sto. D mingo El Came Tur Eli abet Aua La Sala de Torrefota Lestmac L Ensenya a

Respecte a la distribució per comarques, el Tarragonès destaca amb major nombre de centres, 17 de públics i 10 de privats; en segon lloc, el Baix Camp, amb 15 de públics i 5 de privats. Finalment, cal destacar també la comarca de la Terra Alta, que només disposa d'un centre. Per tant, la proporció mitjana de centres públics i privats és que per cada centre privat n'hi hagi 2 o 3 de públics, segons la comarca; a més a més, s'ha de tenir en compte que els centres privats són majoritàriament petits, i els públics ho són mitjans o grans.

### Comarca i titularitat

En el gràfic següent queden reflectits el percentatges de centres públics i privats per a cada una de les comarques de la província de Tarragona. Tal com es veu, hi ha un predomini de centres públics en totes les comarques de la província. També trobem dues comarques, el Priorat i la Terra Alta, que només tenen centres públics.

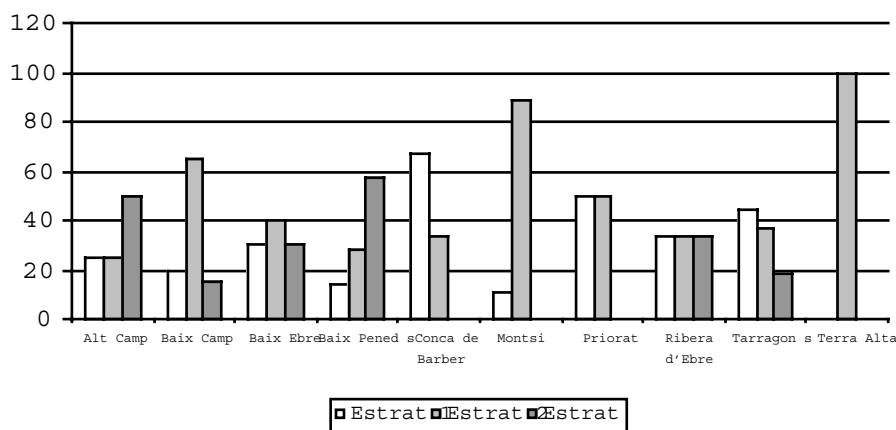
Gràficament queda reflectit de la següent forma:



Distribució dels centres d'ESO per comarques (Solé, 2005)

### Comarca i estrat

Per dimensions dels centres trobem que hi ha dues comarques on hi predominen els centres grans, de més de 16 grups-classe d'ESO, l'Alt Camp i el Baix Penedès. Hi ha quatre comarques on predominen els centres mitjans, els de 9 a 16 classes d'ESO, que són el Baix Camp, el Baix Ebre, el Montsià i la Terra Alta. I les comarques on predominen els centres petits són la Conca de Barberà, pel fet que és una comarca poc poblada, i el Tarragonès, pel fet que hi ha força centres privats i aquests són majoritàriament privats.



Distribució dels centres d'ESO per estrats (Solé, 2005)

### 3.3. MARC TEMPORAL

La present tesi doctoral ha tingut una sèrie de fases des de el seu inici, en els cursos de doctorat, fins al seu lliurament, que s'ha realitzat al febrer de 2005.

#### Pla de treball

##### *1a fase*

Treball d'investigació amb el títol: "Aplicació de la reforma educativa en l'àrea d'Educació Física" dins del programa de Doctorat "Innovació curricular" del bienni 1993-1995 de la Facultat de Ciències de l'Educació de Tarragona.

### 2a fase

CAL ENDARI	TEME S O B J E C T E D E S T U D I
Any 1996 1997	- E s t a b l i e s c e l l e n t s d e a l t e r n a t i v e s d' i n v e s t i g a c . - E l a b o r a c i o d e l p l a n d' e s t u d i . - C o r r e c t i o d e l t e x t a r i p e r p r o f e s s o r s d' E F d' E S O .
Any 1998	- V a l d a c i d e l q u e s t i o n a r i - C o r r e c t i o d e l q u e s t i o n a r i - F e r l a m o s r a
Gener - u n y d e 1999	- A p l i c a c i o d e l q u e s t i o n a r i a l s e n t r e s d e l a m o s t r a t o t e s l e s c o m a r q u e s d e l a p r o v i n c i a d e T a r r a g o n a .
J u l i b a g o s t d e 1999	- C o d i f i c a c i o d e l q u e s t i o n a r i
S e t e m b r e 1999 - a g o s t 2000	- E n t r a d a d e d a d e s d e l q u e s t i o n a r i . - A p r e n e n t a g e d e p r o g r a m a i n f o r m a t i c S P S S i l a p a r t e d e l l a n c i a m e n t d e s d a d e s - A p r e n e n t a g e d e l e s t a t i s t i c a ; a p r o f u n d i r e n e l p r o g r a m a S P S S .
S e t e m b r e 2000 a g o s t 2001	- A n l i s i s d e l e s d a d e s o b t i n e d e s d e l q u e s t i o n a r i - R e d a c t i o d e s u m a r i d' e l q u e s t i o n a r i
S e t e m b r e 2001 a g o s t 2003	- F o n a m e n t a c i o t e o r e t i c a . - R e e s t r u c t u r a c i o d' e l l i b r e

### 3a fase

CAL ENDARI	TEME S O B J E C T E D E S T U D I
S e t e m b r e 2003 - d e c e m b r e 2003	- C o m p l e t a c i o f o n a m e n t a c i o t e o r e t i c a - P r e p a r a c i o d' e n t r e v i s t e s - E s t u d i q u a n t i t a t i u s d' e l q u e s t i o n a r i p e r e x p e r t s
Gener - f e b r e r 2004	- A n l i s i s d e l e s d a d e s i n f o r m a c i o n s
M a r - a g o s t 2004	- R e d a c t i o d' e l r e f o r m a d' i n v e s t i g a c i o . - E l a b o r a c i o d' e c o n c l u s i o n s f i n a l s - E s t a b l i m e n t d' e l i n d i c e d' i n v e s t i g a c i o f u t u r e s
S e t e m b r e - o c t o b r e 2004	- D a t e s r e c t i f i c a c i o n s
N o v e m b r e - d e c e m b r e 2004	- C o r r e c t i o d' e l l i g u a t g u a t h a n a
Gener 2005	- E d i c i o d' e l l i b r e
F e b r e r 2005	- D i p o s i t a c i o d' e l l i b r e

## 4. ÀMBIT PRÀCTIC

### 4.1. INTRODUCCIÓ

En el moment actual l'àrea d'EF es concep com una part de l'aprenentatge de l'alumne. El professorat actual l'entén com una àrea més del currículum, que té com a objectiu fonamental, a l'igual que les altres àrees, el desenvolupament integral de la persona.

Malgrat que l'EF formi part dels plans d'estudi de qualsevol país, aquesta àrea es troba en inferioritat de condicions respecte a les altres àrees. Les diferències més notables es troben en les hores assignades setmanalment; en les instal·lacions i el material que té el centre per a la seva pràctica; en el pressupost anual que se li dedica; en la titulació de la persona que la imparteix i en el tipus de reconeixement oficial cap a la matèria en qüestió.

Aquesta àrea té una sèrie de característiques que la fan diferent de les altres; cada una d'aquestes característiques, les he agrupat en els apartats següents:

1. La necessitat d'una didàctica especial.
2. Els criteris de programació diferents.
3. La sessió-classe.
4. Els estils d'ensenyança.
5. L'organització de la sessió.
6. La gestió i control de situacions imprevistes.
7. La utilització de recursos i material didàctic.

Aquest apartat és el que he pogut personalitzar més, ja que tot el treball té com a objectiu últim millorar la mateixa pràctica docent de l'àrea d'EF.

### 4.2. LA NECESSITAT D'UNA DIDÀCTICA ESPECIAL

La necessitat d'una didàctica específica de l'EF és inqüestionable, ja que presenta una tipologia de continguts molt diferents dels de les altres àrees. L'eix central d'aquesta didàctica es fonamenta tant en els cos com en el moviment, com a mitjà educatiu.



Les classes d'EF tenen un efecte més directe i immediat sobre els alumnes respecte a les àrees que s'imparteixen en l'aula tradicional. Al ser eminentment pràctiques, condueixen a processos socialitzadors més rics.

Aquesta especialitat didàctica que comporta l'EF respon a la pregunta fonamental de com ensenyar EF. Els principals aspectes que s'han de tenir en compte en funció d'aquesta pregunta i que justifica aquesta especificitat són:

. Els coneixements propis sobre ensenyança, programació i avaluació dels aprenentatges. És molt important la formació inicial que té el professor i el seu bagatge esportiu; això determinarà la naturalesa de les seves classes. Es dona el cas en l'àrea d'EF que un mateix contingut pot ser donat d'una forma completament diferent d'un professor a un altre.

— La naturalesa de les activitats. Els tipus d'activitats que es realitzen són eminentment pràctiques i d'intervenció directa de l'alumne; a partir de la pràctica es consoliden els continguts de conceptes i d'actituds, encara que això no impedeix que hi pugui haver classes teòriques. A diferència de les altres àrees, l'alumne forma part del procés d'E-A.

— El conjunt d'estils d'ensenyança que pot adoptar el professor. A l'aula, normalment, l'ensenyança de les assignatures té un caràcter unidireccional: el professor ensenya els alumnes i aquests tenen una funció més passiva; els estils d'ensenyança que s'utilitzen en les classes d'EF són de caràcter eminentment participatiu, de menys a més poder decisor i en les classes per part dels alumnes.

— El caràcter lúdic i experimental de les activitats d'aprenentatge. El joc és una eina metodològica que va lligada a l'àrea. I, a més a més, difícilment els continguts d'aquesta àrea es podrien aprendre a nivell teòric; és una àrea eminentment pràctica i de repetició de gestos motors.

— Les múltiples relacions interpersonals que es generen. Pel fet que la majoria d'aprenentatges hagin d'interaccionar amb la resta de companys, es fa difícil entendre l'àrea com a autoaprenentatge; encara que hi hagi exercicis que un alumne ha d'aprendre sol, no tenen sentit si no interactua amb els companys. És un medi de socialització molt bo.

— La complexitat de l'organització i el control de la classe. No és el mateix tenir el grup classe assegut en una aula que tenir-lo en un espai molt més gran, que permet la llibertat de moviments. Els professor ha de tenir coneixements de diverses eines de control de les classes.

— La utilització de gran quantitat de recursos i material didàctic. És una assignatura que per a l'aprenentatge de la majoria de continguts fa falta una sèrie de material específic i, segons la quantitat de què es disposa, variarà el nivell d'aprenentatge.

Per acabar aquest, faig l'aportació d'un quadre on es pot veure les diferències de la sessió-classe, de l'actitud de l'alumne i de les característiques del professor d'EF respecte

de les altres àrees curriculars. Quadre traduït del llibre: Manual de Educación Física y Deportes, (2002:19).

EDUCACIÓ FÍSICA	AULA
Sesió classe	
Vivança	Sedentària
Activitat motriu i psicològica i cognitiva	Activitat cognitiva i exclusiva
Instal·lacions i materials específics	Instal·lació i material comú
Roba específica	No hi ha roba específica
Espot observat des de l'exterior	No es pot observar des de l'exterior
Amb risc físic	No implica cap risc físic
Molt motriu i eliminatiu	Poc motriu i acumulatiu
Comunicació verbal molt important	Comunicació verbal poc important
Alumne	
Intervenció directa:	No hi ha intervenció directa:
.Es detecta l'aparició de manifestacions	.La timidesa és dissimulada
.La degana s'hi detecta fàcilment	.Se pot detectar a degana més fàcilment
.Organitzat i més autònom	.Organitzat i més limitat
.Els resultats veuen immediatament	.Més difícil observar els resultats immediatament
Màxima relació entre els alumnes	Poca relació entre els alumnes
Possibilitat de comunicació elevada	Comunicació més restringida
L'alumne de baixa capacitat de la classe teòrica	Normalment l'alumne acumula teòria
Impossibilitat de copiar en un examen pràctic	En un examen teòric es pot copiar
Professor	
Contàctes freqüents	Contàctes molt difícils
Comunicació verbal molt significativa	Comunicació verbal poc important
Constant informació sobre els resultats	No s'observen els resultats de tots els alumnes
Màxima responsabilitat dels professors	Mena responsabilitat
S'acumula un major cansament físic i psicològic	Classes més estretes que acumulen menys cansament
Necessita una degana	No necessita cap degana
Es necessita molta informació verbal per mantenir les normes	Situacions establertes que exigeixen menys directius

Quadre 18: Diferències entre les classes a l'aula i en EF (VVAA, 2005)

### 4.3. ELS CRITERIS DE PROGRAMACIÓ DIFERENTS

Els criteris de programació de l'àrea d'EF segueixen, inicialment, els trets generals de les altres àrees curriculars. És a dir, estableixen les directrius generals sobre “què”, “com” i “quan” s'ensenya i avalua.

Aquests tres aspectes s'han de tenir ben preparats amb anterioritat a les classes, per tal d'evitar les improvisacions de darrera hora.

No m'estendré a parlar dels tres nivells de concreció en què ens basem actualment, ja que ho fet d'una manera extensa en l'apartat de l'àmbit normatiu del treball. Aquí em limi-

taré a explicitar el que és més concret de l'àrea d'EF i que fa que sigui diferent de les altres àrees curriculars.

A més a més dels continguts curriculars existents, n'hi ha d'altres de caràcter interdisciplinari i transversal: els primers tenen aspectes comuns amb la resta d'assignatures, i per tant, totes les àrees es troben compromeses entre si; els segons són els que contribueixen a la formació integral dels alumnes com a persones. Els continguts transversals, obligatoris amb la LOGSE i que han d'integrar-se en les diferents àrees, són: l'educació ambiental, l'educació per a la pau, l'educació del consumidor, l'educació vial, l'educació per a la salut i l'educació per a la igualtat.

Com a àrea d'EF contribuïm molt en aquests temes. En l'educació ambiental, quan fem les sortides a la natura; en l'educació per a la pau, quan fem jocs o fem partits de qualsevol esport, evitant baralles a partir dels resultats; en l'educació per a la salut, quan volem iniciar uns hàbits esportius correctes i permanents; i en l'educació per a la igualtat, quan ens trobem dintre del grup-classe amb bastants alumnes de diferents nacionalitats i hem d'evitar les diferències.

Una de les propietats del currículum és el seu caràcter diversificat, i per tant, preveu, a part d'uns continguts comuns, uns d'optatius que farien referència als CV que estableix cada professor. Des del començament de la LOGSE fins al moment actual hi ha hagut una tendència a retallar el nombre de CV a favor d'afegir més hores de CC a les àrees instrumentals. Això ha repercutit negativament en la nostra àrea, ja que actualment la majoria de l'alumnat només fa les 2h setmanals d'EF i pocs tenen opció als CV.

El disseny curricular de l'àrea d'EF, a l'igual que les altres àrees curriculars, és de caràcter semiobert. Això significa que, a partir d'uns continguts i objectius donats per l'Administració, permet que cada professor pugui adaptar-los a les característiques dels seus alumnes i de l'entorn. Per aquest motiu aquest treball d'investigació l'he dut a terme a partir del nombre de centres que imparteixen ESO en cada comarca de Tarragona, la seva titularitat i les seves dimensions.

En totes les programacions s'ha de tenir en compte l'heterogeneïtat del grup i cal donar respostes al fet diferencial amb les vies d'atenció a la diversitat. Aquestes vies són les adaptacions curriculars; n'hi ha de dos tipus: els ACI i les NEE.

Els ACI són adequacions del currículum dirigides als alumnes amb diferents ritmes i capacitats d'aprenentatge. En el cas de l'àrea d'EF, ens trobem amb alumnes que ens vénen amb algun dèficit motriu o sensorial, i llavors hem de canviar els continguts que impartim al grup-classe i acomodar-los al seu tipus i grau de discapacitat.

Les NEE són les adaptacions necessàries quan una discapacitat física, intel·lectual, emocional, social o qualsevol combinació entre elles afecten l'aprenentatge de l'alumne. En ambdós casos hi ha una modificació de continguts, objectius i criteris d'avaluació. La

mateixa realitat de l'àrea fa que el professor d'EF hagi de fer adaptacions contínuament per a tots els alumnes de la classe, ja que cada alumne, des del punt de vista de la motricitat, és diferent dels altres.

#### **4.4 LA SESSIÓ-CLASSE**

La sessió o classe d'EF constitueix la unitat bàsica de programació. És el nexa entre les programacions que realitza el professor i la realitat pràctica que suposa dur a terme cadascun dels exercicis planificats.

L'estructura habitual d'una classe d'EF es compon de tres parts: fase inicial o d'escalfament; una segona fase o principal, i una tercera, de tornada a la calma. La durada habitual de les classes és de 50'-60'.

La fase inicial, anomenada de sempre escalfament, es refereix al conjunt d'activitats que serveixen de preparació de l'organisme per a la aplicació de càrregues més exigents. També té un element motivacional, de predisposar l'individu per aconseguir rendiments més elevats. La seva durada és d'uns 15' si s'inclou el fet de posar-se la roba de fer esport.

S'ha de procurar crear una atmosfera agradable de treball i adaptar-se a l'estació de l'any en què estem i al moment del dia. No és el mateix fer un escalfament a les 8 del matí que a les 13h. Un escalfament ben fet predisposa l'alumnat a fer un bon treball en la resta de la sessió.

Els objectius en l'escalfament són d'ordre fisiològic -increment de la temperatura corporal-; nerviós -facilitant la coordinació neuromuscular entre la musculatura agonista i antagonista-; psicològic -predisposició del cos per a un esforç posterior, ja que augmenta la concentració, la motivació i la confiança-; i esportiu -es millora el rendiment. En l'escalfament es realitzaran exercicis estrictament aeròbics que es duren a terme d'una forma gradual anant augmentat-ne la intensitat.

En la segona fase o principal és on es realitzen la majoria dels exercicis que comprenen la sessió-classe. La seva durada és d'uns 30'-35' i en aquest temps s'han d'assolir els objectius proposats.

Com més llarga sigui aquesta fase, més exercicis es podran fer, i per tant es podran assolir millor els objectius proposats. Els exercicis que es duen a terme en la sessió s'estableixen en funció del tema central de la classe i poden dividir-se en relació amb els diferents objectius didàctics de la sessió que es volen aconseguir. El joc és sovint un mitjà didàctic per a desenvolupar els diferents objectius i continguts de la part principal de la sessió. La seva importància es troba justament en el seu caràcter lúdic, i és una eina molt adequada per a l'aprenentatge cognitiu.

En la tercera fase o de tornada a la calma s'intentarà, amb exercicis d'intensitat decreixent, retornar els alumnes a la normalitat. En aquesta fase s'inclou recollir el material i canviar-se la roba suada i/o dutxar-se. La durada habitual és d'uns 15'. No per ser la darrera part de la sessió és la menys important. En aquesta fase es fan jocs tranquil·litzadors i activitats de relaxació i estiraments.

### *El temps de la sessió*

Durant les sessions-classe d'EF hi ha molts moments de pèrdua de temps; per això s'ha de gestionar la classe de manera que l'alumne aprofiti al màxim la seva pràctica.

Existeixen diferents moments que s'han de tenir en compte a l'hora de programar els exercicis de la sessió. Aquests són:

Hi ha d'haver un temps per a posar-se i treure's la roba , i fins i tot dutxar-se. Aquest temps s'ha de controlar perquè sigui el mínim i es pugui aprofitar la sessió per fer els exercicis pertinents.

També s'ha de tenir en compte el temps que es perd per accedir al gimnàs, pavelló o instal·lacions esportives. També hi ha un temps d'explicació general de la sessió i de cada un dels exercicis a realitzar. I finalment hi ha el temps estricte de realitzar els exercicis que ens portaran a assolir els objectius de la sessió.

Per tal de garantir el màxim temps de treball s'han de crear uns bons hàbits de canviar-se ràpid, d'escoltar el professor quan explica els exercicis, i com no, d'ajudar-lo a buscar el material i recollir-lo. Tota aquesta feina quedaria englobada en el treball dels continguts d'actituds de l'àrea d'EF.

## **4.5. ELS ESTILS D'ENSENYANÇA**

Vull començar aquest apartat del treball amb la delimitació conceptual que fa Onofre Contreres en el llibre de Alonso Marañón (1993: 140). Contreres fa aquesta delimitació conceptual a partir de Tinning, en la qual diu: "El estilo es una forma de expresión propia y peculiar el profesor, mientras que los métodos son esencialmente principios de acción".

Per tant, els estils d'ensenyança són el conjunt d'accions que duu a terme un professor durant el procés d'E-A; també fa referència a la forma d'actuar del professor. Serveixen d'eina per aconseguir els objectius proposats en la fase de programació.

Els professors d'EF ens basem en els estils d'ensenyança que va establir el pedagog dels EUA Muska Mosston (1982), que encara continuen vigents.

L'estil o estils escollits per a cada sessió-classe condicionaran les relacions entre el professor i l'alumne des del punt de vista de les decisions que els dos han de prendre abans, durant i després de l'aplicació de les ensenyances.

La presa de decisions pot anar encaminada cap a la directivitat o no directivitat, cap a l'autoritarisme o la permisivitat, l'ensenyança masiva o la personalitzada, la promoció de la dependència o independència dels alumnes.

Segons l'estil d'ensenyança que adopti el professor marcarà el tipus de relació que hi hagi amb els alumnes.

En termes generals els estils d'ensenyança de l'EF es classifiquen en dos grans grups: els estils directius i els estils de descobriment. Segons si s'utilitza un estil o l'altre, la incidència de les capacitats cognitives, afectives o motrius de l'alumne serà diferent.

L'adequada selecció de cada un dels estils proporciona, sens dubte, una millor eficàcia en les classes. Hi ha molts cops que en una mateixa classe cal variar la metodologia segons el grup d'alumnes i la matèria en què s'estigui treballant.

A l'ESO hi ha grups classe que no accepten altre tipus d'aprenentatge que no sigui a partir de metodologies directives; en canvi, et pots trobar amb altres grups on pots treballar amb metodologies que impliquen més participació de l'alumnat. I també ens trobem que hi ha blocs de contingut que s'imparteixen amb unes metodologies més directives i d'altres que utilitzen metodologies menys directives. El treball d'investigació que he realitzat així ho demostra.

Les metodologies que vaig proposar que escollissin els professors estan extretes del llibre de Mosston (1982), a partir de la classificació que va fer segons els factors organitzatius. Podia haver agafat qualsevol altra classificació d'ell, però aquesta és, a més d'entenedora, la globalment més acceptada per tots els professors d'EF. D'aquesta classificació vaig escollir les metodologies que més es fan servir en les classes d'EF.

Les principals característiques de les metodologies que hi ha en el qüestionari són (la descripció de totes elles està extreta del citat llibre del Mosston):

### 1. COMANDAMENT DIRECTE

- El professor pren les decisions i dona les consignes oportunes.
- L'alumne executa les consignes proposades.
- No es tenen en compte les diferències individuals.
- La sessió té un alt grau d'organització.
- L'avaluació és de tipus massiu.

— L'esquema del procés és: demostració-explicació-execució-avaluació.

## 2. ASSIGNACIÓ DE TASQUES

— El professor proposa una sèrie de tasques i l'alumne les realitza de forma individual.

— El professor planifica i proposa.

— L'alumne participa en la posada en pràctica, ja que ell decideix l'inici, el ritme i el final de l'execució.

— L'ensenyança és més individualitzada, cada alumne treballa a un ritme d'acord amb el seu nivell.

— L'organització dels alumnes és flexible segons el grau d'atenció necessària, i no es té com a objectiu la disciplina.

— Les tasques són úniques o una seqüència d'elles amb diferents graus de dificultat, de manera que s'adapten als diferents nivells dels alumnes.

L'avaluació és tant individual com de grup.

## 3. ENSENYANÇA PER GRUPS DE NIVELL

— Agrupament dels alumnes en subgrups de nivells homogenis per assignar a cada un tasques adaptades.

— En cada subgrup es pot dur a terme un programa d'assignació de tasques d'acord amb el seu nivell.

## 4. ENSENYANÇA RECÍPROCA

— Planteja l'ensenyança per parelles d'alumnes de manera que un actua i l'altre observa i corregeix els errors, i posteriorment s'intercanvien els rols.

— S'orienta els alumnes sobre les pautes d'observació i correcció.

— Es duu a terme de manera progressiva, començant per una sola tasca, fins a arribar posteriorment a la proposta de sèries o programes.

— Propicia en els alumnes un major desenvolupament dels aspectes emocionals i socials.

## 5. DESCOBRIMENT GUIAT

— Suposa un major èmfasi en els aspectes cognitius.



— L'alumne decideix sobre l'organització, el temps i l'execució. Participa en la recerca de solucions als problemes que se li plantegen.

— El professor planteja problemes i deixa que l'alumne assagi i experimenti, actua com a orientador dirigint l'alumne en la línia adequada per trobar les solucions adequades.

## 6. RESOLUCIÓ DE PROBLEMES

— Parteix de la premissa que l'alumne ha de trobar per si mateix les solucions adequades.

— El procés, des de la investigació fins a l'avaluació, es duu a terme amb total participació i llibertat per part dels alumnes.

— El plantejament de les situacions ha de ser preparat pel professor seguint unes pautes:

- Motivació cap a la recerca.
- Plantejament de l'objectiu a aconseguir.
- Lliurament de la informació necessària per encaminar la recerca.
- Condicions i normes en què s'ha de desenvolupar el problema.

### 4.6. L'ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ

El professor d'EF té la tasca de dur a terme una molt bona organització de la sessió, ja que si no és així, es queda sense temps real de pràctica dels exercicis que vol realitzar amb els alumnes.

Una organització eficaç de la sessió fomenta una major motivació i participació dels alumnes, ja que així veuen com els exercicis que fan tenen uns objectius i ells mateixos s'adonen de la seva progressió motriu.

Una bona organització permet disposar, amb millors garanties, del poc temps real de classe de què disposem, i propicia una òptima consecució dels aprenentatges. Per això és tan important l'elecció de la metodologia més adequada.

Els professors eficaços elaboren estructures d'organització per estalviar temps, minimitzar els riscos i afavorir l'aparició de comportaments apropiats. L'objectiu últim d'una organització eficaç és crear un clima favorable per a l'aprenentatge. Aquestes estructures d'organització seran específiques de cada professor, però a tall d'exemple són: quan s'arriba al pavelló tothom s'espera en un lloc determinat perquè el professor pugui explicar la classe; un altre exemple molt clàssic és: quan es toca el xiulet, tothom va cap a on es troba el professor per explicar un nou exercici, o bé per indicar el final de la classe.

Quines són les característiques d'un clima favorable per a l'aprenentatge de l'àrea d'EF? El més essencial és poder practicar i dur a terme tots els exercicis proposats, i que aquests s'associïn a experiències satisfactòries. Si el clima és autoritari, rígid, i no és possible l'espontaneïtat dels alumnes, segurament aquests beneficis no es veuran; en canvi, si es produeix un bon feedback amb el professor, si es crea un bon clima de treball, sí que es produiran interaccions positives entre els alumnes mentre aprenguin.

El control de l'espai és molt important en les classes d'EF, ja que l'espai de la classe habitual és un lloc on no es permet la mobilitat de l'alumnat. En canvi, en l'espai de les classes d'EF els alumnes el primer que pensen és a poder-se bellugar i moure's. Segons el tipus d'activitat a realitzar, es necessitarà més o menys espai. El més normal és que calgui molt d'espai, i si aquest s'ha de compartir amb altres professors d'EF del centre, hi ha d'haver una bona organització interna d'aquests espais.

Les estratègies organitzatives que estableixi el professor resoldran els problemes que planteja el caràcter obert de l'espai i la gran quantitat de materials que es poden utilitzar en aquesta matèria.

Els principals objectius que es persegueixen en una organització eficaç són: la recerca de la major possibilitat d'assimilació dels aprenentatges, buscant els millors exercicis per assolir els objectius de la sessió; la diferenciació per nivells d'ensenyança, tenint en compte l'ampli ventall de nivell de motricitat del nostre alumnat; la màxima participació i motivació de l'alumne -això s'aconseguirà fent una bona explicació dels exercicis que han de realitzar i dels objectius de la sessió-; el desenvolupament d'un clima afectiu, potenciant la interacció entre tots els alumnes, evitant discriminacions; l'adaptació de les tasques a les necessitats i les limitacions de les instal·lacions i del material disponible; és a dir, a partir del que tenim podrem fer.

Els factors d'organització més importants i que passaré a explicar a continuació són: les formes d'organització, la posició i desplaçaments del professor, la formació de grups, la posició i tipus de participació dels alumnes, i tipus de tasques en funció dels grups.

### *Les formes d'organització*

Les diferents formes organitzatives són un element essencial que permet una intervenció pedagògica eficaç del professor, ja sigui per estalviar temps- fet que suposa una optimització d'aquest- ja sigui en aspectes de seguretat referents a la col·locació i manipulació del material, o simplement faci al·lusió a una major visibilitat dels alumnes que permeti una millor correcció. Les formes d'organització més utilitzades són les següents:

— L'organització frontal. En aquesta organització, tots els alumnes poden realitzar a la vegada els exercicis. El professor manté el màxim control sobre els alumnes, tant en

l'execució dels exercicis com en la correcció dels moviments. Encara així, queda molt reduïda la llibertat d'aquests, així com les interaccions amb el professor. Les variants organitzatives són formació en agrupació amb o sense desplaçament, i la formació en desplegament.

— L'organització en cercle. És molt vàlida per a la pràctica dels jocs, encara que ofereix inconvenients a l'hora de la demostració de les activitats, perquè sempre tens alumnes que es queden al darrere. Per això és més aconsellable la disposició en semicercle, que assegura una millor visibilitat i equidistància del professor cap als alumnes.

— L'organització dispersa. En aquesta organització l'alumne disposa de total llibertat per ocupar el lloc de la sala que desitgi, fet que suposa majors possibilitats de col·laboració i comunicació entre ells. Pel contrari, planteja dificultats de control, sobretot en grups nombrosos i en espais grans.

— L'organització en circuit. Consisteix a executar sense pauses una sèrie d'activitats que el professor ha preparat. Els alumnes estan disposats en cercle, repetint el cercle tantes vegades com vulgui el professor. És un mitjà molt adequat per al treball de la millora de la condició física, ja que permet una adequació a les característiques individuals del subjecte, fet que també suposa una major motivació per a ell. Els exercicis han de ser senzills, perquè el seu aprenentatge sigui immediat. La durada del circuit dependrà del seu objectiu.

### *La posició i desplaçaments del professor*

La didàctica de l'EF reflecteix la importància que, dintre de l'aplicació dels estils d'ensenyança, tenen la posició i els desplaçaments del professor en el marc d'una sessió pràctica. Depenen de l'edat i l'autonomia dels alumnes, així com del tipus d'activitat a realitzar. Són ben diferents en el tipus de classe a 1r cicle o a 2n d'ESO; en el 1r cicle fa falta marcar unes directrius bàsiques de com són les classes d'EF; a 2n cicle, un cop assolides aquestes directrius, el professor aprofita per endinsar-se en aspectes més tècnics de l'àrea. També cal diferenciar el tipus d'activitat; normalment a les classes d'esport fa falta força espai, perquè la normativa del mateix esport així ho estableix; en canvi, determinats exercicis o jocs no necessiten tant d'espai.

Un professor ben organitzat ha de saber situar-se i desplaçar-se en la classe de la manera més adequada per desenvolupar cada activitat i atendre les necessitats individuals dels alumnes. Per això ha de ser conscient de la seva posició durant la sessió i adoptar una o altra forma en funció dels objectius que persegueixi.

Hi ha dues posicions que es consideren bàsiques: una en posició externa al grup i, una segona en posició interna al grup.

En posició externa al grup, permet que tot el grup pugui veure el professor i atendre les seves explicacions; al mateix temps pot visualitzar l'activitat del grup en conjunt. Aquesta posició és adequada en el moment de donar informació inicial sobre el contingut de la sessió, per oferir algunes informacions de resultats al grup, per organitzar l'activitat o quan es vol observar com és la participació a partir d'una visió general de la classe.

En posició interna dintre del grup, el professor es troba entre els alumnes, fonamentalment amb l'objectiu de donar atenció individual i oferir reforç positiu. El professor es va bellugant enmig del grup per augmentar la motivació i la participació dels alumnes; fa un reforç positiu als alumnes d'una forma personalitzada.

Els canvis que realitzarà el professor de posició externa o interna, i viceversa, dependran de la fase del desenvolupament de l'activitat en què ens trobem i de l'evolució del grup durant la sessió-classe. Ha de saber recórrer tot el grup de manera que no es descuidi ni privilegiï en excés cap alumne en l'atenció individual.

### *La formació de grups*

En el moment de formar els grups en la classe d'EF s'ha de tenir en compte una sèrie d'aspectes prèviament. En primer lloc, el nombre d'alumnes que tens aquell dia a classe per si, per exemple, has de fer un treball en parelles o tríos perquè ningú es quedi sol. En segon lloc, el tipus d'activitat que realitzes, si els la dones a escollir lliurement, si fas competicions... I un altre aspecte és saber en quin espai físic es desenvolupa l'activitat, i si les posicions són escollides pel professor o bé per l'alumne.

En la formació de grups, el professor busca la comunicació més bona amb els alumnes, així com el control de la classe. Els principals tipus de grups que es fan en les classes d'EF són:

— El grup classe. Tots treballen a la vegada. El treball el realitza en el mateix moment tot el col·lectiu de l'alumnat, i l'acció és individualitzada. Les posicions dels alumnes estan descrites prèviament i ells no intervenen sobre la seva distribució espacial. Aquest tipus d'agrupació el podem trobar en un clàssic escalfament, on el professor va dirigint els exercicis als seus alumnes.

— En grup reduït. La classe es divideix en grups de treball durant un cert temps. El professor dirigeix per separat cada grup i la classe en general. Un altre exemple d'escalfament on pot ser habitual aquesta distribució és fent un circuit amb estacions; en cada estació es realitza un exercici diferent i els alumnes han de passar per totes les estacions.

— Per tríos o parelles. És una altra forma habitual. S'utilitza normalment quan s'ha de treballar amb material en els diferents esports; passis de pilota, llançaments i recepcions...

— Individual. Cada alumne ocupa un espai de forma individual. És la menys habitual de les formacions que he explicat, ja que l'àrea d'EF en el món escolar no té gaire sentit exercitar-la d'una forma individual.

Una cosa és el nombre d'elements que integren les agrupacions dels alumnes i una altra és l'elecció dels membres del grup, com es realitza. Es poden adoptar diferents alternatives:

— El professor designa els components del grup. S'impedeix que els alumnes s'escullin lliurement. Això es duu a terme quan els alumnes no es coneixen entre ells o bé hi ha problemes dins del grup classe, sobretot de marginació d'algun alumne. No és el millor sistema, però molt cops ajuda a evitar conflictes que puguin sorgir entre ells.

— El professor i el grup classe escullen i es posen tots d'acord. És una bona manera de fer grups, ja que hi ha alumnes que treballen bé amb uns companys concrets i n'hi ha d'altres, més indecisos, que necessiten ajuda per organitzar-se; o bé el professor ajuda a col·locar els alumnes més rebutjats.

— Els alumnes escullen. Implica una total confiança del professor amb els alumnes. Normalment a l'edat d'ESO, i sobretot al primer cicle, els alumnes encara continuen escollint-se per criteris emocionals.

— A l'atzar. A partir d'un joc de fer grups aleatòriament, fas agrupacions per fer els exercicis de la sessió o bé pel llistat de classe.

— Funcionals. Els grups també es poden fer per interessos del professor a partir de l'edat, el sexe, l'alçada, el pes, la força, l'actitud, les aptituds, etc.

A partir de tots aquests criteris, els grups poden ser homogenis o heterogenis. En funció de la seva durada, poden ser permanents, per a diversos exercicis o sessions, o variables, per a una col·laboració de curta durada.

### *Posició dels alumnes en l'espai-classe d'EF*

La distribució dels alumnes en l'espai-classe d'EF vindrà determinada per l'estil d'ensenyament que utilitzes i, en el fons, per l'espai real de què disposes. Es poden adoptar tres tipus de posicions diferents:

— La formal. Les posicions estan determinades amb anterioritat. Els exercicis es duen a terme en el lloc escollit pel professor. S'utilitzen formacions definides, per exemple: files per fer relleus, columnes per fer aeròbic, cercles per treballar els passis, etc. És molt útil quan es disposa de poc espai i quan cal tenir molt ben controlada la classe.

— La semiformal. Les posicions que adopten els alumnes no són del tot rígides. És l'opció que més s'utilitza. S'aconsegueix un clima favorable de treball, ja que permet la intervenció pedagògica del professor a la vegada que s'assegura una bona participació de l'alumnat. Les formacions poden ser les mateixes que en la posició anterior.

— La informal. Els exercicis es duen a terme en els espais que escullen els alumnes. Facilita la responsabilitat de l'alumnat i s'utilitza en estils d'ensenyança no directius. Per a aquesta distribució fa falta tenir espais més grans, i per tant, és més difícil controlar els alumnes. Al primer cicle de l'ESO no s'utilitza gaire aquesta distribució, a excepció d'alguna classe d'EC. En canvi, al segon cicle pot ser més habitual aquesta distribució, ja que per edat no fa falta marcar-los tant.

### *La participació dels alumnes a les classes d'EF*

La forma de participació dels alumnes a les classes fa referència a la forma de realitzar els exercicis que proposa el professor. Existeixen tres formes de participació:

— Simultània. Tots els alumnes participen a la vegada realitzant l'exercici. S'aconsegueix la màxima participació, i és, per tant, la més recomanable. Per exemple, tots els alumnes fan al mateix temps els exercicis d'escalfament que tu vas dirigint.

— Alternativa. La participació correspon a la meitat de la classe. És a dir, si participen per parelles, quan un fa l'exercici l'altre l'ha d'esperar. Això es dóna quan hi ha poc material als centres i s'ha de repartir el temps de pràctica entre els alumnes. Per exemple, quan tens una pilota per cada dos alumnes. També passa quan no disposes d'espais. Per exemple, has de fer dos patits d'handbol i només disposes d'una pista.

— Consecutiva. És igual que l'alternativa, però quan els grups són superiors a dos. És l'opció menys recomanable, ja que implica poc temps d'execució per part dels alumnes. Es dóna en centres que tenen poquíssim material. Un altre tipus d'exemple seria quan fas relleus, només et toca córrer una sola vegada.

### *Tipus de tasques en funció dels grups*

Quan es divideix la classe en grups reduïts, els professors poden presentar els exercicis als alumnes de la següent forma:

— Exercicis idèntics per a tots els grups. Per exemple, divideixes la classe en grups de 4 i cada grup treballa els tocs de voleibol.

— El mateix exercici amb diferents nivells de dificultat. Serviria el mateix exemple d'abans, els mateixos grups i exercici; als grups que ja els surti bé, els manes un altre exercici de major dificultat. Equivaldria a la metodologia d'ensenyança per grups de nivell. És una metodologia que s'utilitza sovint en les classes d'EF.

— Tasques diferents amb diferents continguts d'ensenyança. Per exemple, és quan un dia dius als alumnes que poden escollir l'esport de la sessió; llavors hi haurà alguns que fan futbol; altres, bàsquet; altres, esports de raqueta, etc.



— **Circuits.** Són exercicis diferents per a cada grup, en què cada cert temps o nombre de repeticions es van rotant perquè tots els grups d'alumnes passin per cada una de les activitats. Els circuits poden ser per estacions o bé per àrees de treball. És una forma habitual de fer l'escalfament: en cada estació treballa un grup muscular diferent, d'aquesta forma quan acabes el circuit ja tens tot el cos escalfat.

— **Minicircuits.** Es realitzen en relació amb l'objectiu d'aprenentatge, amb exercicis analítics que ajuden a millorar-lo. Per exemple, si vol ensenyar la roda lateral, el professor prepararà diversos exercicis per tal de millorar la seva execució, com fer l'equilibri invertit, passar per un banc suec amb les mans, fer el pi a la paret... Els grups poden passar pels diferents exercicis lliurement o bé seguint les indicacions del professor. A l'ESO, el més normal és la segona forma.

#### **4.7. LA GESTIÓ I CONTROL DE SITUACIONS IMPREVISTES**

El criteri de gestió i control de situacions imprevistes es refereix a totes aquelles actuacions que tenen com a finalitat aconseguir un clima positiu de treball, seguretat i eficàcia de l'ensenyança. Aquestes situacions imprevistes s'han de tenir en compte perquè poden succeir, malgrat que es tingui la classe molt planificada.

Hi ha tècniques molt útils que estalvien pèrdues de temps i que serveixen per a cridar l'atenció, canviar la dinàmica de la classe o evitar conductes inapropiades.

Una bona organització comporta, inicialment, un bon control de la classe. L'absència de control genera conflictes i situacions tenses, ja sigui entre el professor i els alumnes o bé entre els mateixos alumnes.

Per aconseguir els aprenentatges programats fa falta que els alumnes respectin les normes i facin les activitats que se'ls indica; això només s'aconsegueix quan el professor és capaç de controlar el grup.

Control i fluïdesa organitzativa condueixen a un major aprofitament de la sessió i a una major participació de l'alumnat. Per tant, és necessari que el professor estableixi unes pautes generals d'actuació en l'exercici del control de la classe. Aquestes poden ser:

— Crear una organització adequada que faciliti la participació de tot l'alumnat. Segons quina activitat s'estigui realitzant, caldrà una organització o una altra.

— Propiciar un clima de classe positiu per als processos d'E-A. Aquesta és una de les tasques primordials del professor i que, segurament, no surt com a requisit imprescindible en cap manual per ser un bon professor d'EF.

— Interès del professor cap als alumnes i la matèria. El professor no es pot limitar a preparar uns simples exercicis o bé repetir sempre els mateixos jocs; els exercicis a realitzar



a les classes s'han de preparar d'acord amb els objectius de la sessió. També s'ha de tenir en compte l'actitud cap als alumnes; si un professor estima els alumnes, té quasi totes les possibilitats que aquest afecte li sigui retornat.

— Afavorir i mantenir la concentració dels alumnes en els exercicis. La classe d'EF ha de ser obligatòriament dinàmica, amb canvis continus d'exercicis i activitat. D'aquesta forma es capta molt millor l'atenció dels alumnes, i això farà que la classe sigui més adequada.

— Utilitzar els recursos didàctics adients en cada situació. La quantitat i tipus de material a utilitzar dependrà de cada sessió i del grup d'alumnes que tens. Hi ha cops que en grups classe més especials cal tenir en compte la quantitat de material a utilitzar, ja que possiblement els fa distorsionar l'atenció de les explicacions del professor.

### *Mesures preventives*

L'estil d'ensenyança que adopta el professor durant la sessió classe d'EF determinarà les mesures de control que es duren a terme. Estils d'ensenyança més directius suposen un major control de les activitats que realitzen els alumnes; en canvi, els estils d'ensenyament menys directius donen peu a més llibertat per part de l'alumne.

El control òptim de la classe implica prendre mesures preventives per tal d'evitar comportaments no desitjats. Aquestes mesures preventives fan referència a les rutines organitzatives que utilitza el professor durant la sessió. Aquestes poden ser:

— Sistema de codis no verbals. El més clàssic és l'ús del xiulet per cridar els alumnes.

— No començar a parlar fins que no es té l'atenció dels alumnes. No té sentit explicar els exercicis o jocs si els alumnes no t'escolten. Ells han d'agafar l'hàbit d'estar callats quan parla el professor.

— Concentrar-los en un lloc determinat de l'aula d'EF. Per exemple, quan comences la classe d'EF te'n vas cap al gimnàs o a les pistes poliesportives. En aquests espais, és important tenir un lloc de trobada per quan es vol explicar els exercicis. En aquesta mesura també es tindrà en compte la col·locació del professor; aquest haurà de tenir en el seu punt de mira tots els alumnes.

Malgrat les mesures preventives que s'apliquin, s'ha de tenir en compte que al llarg de la classe sorgiran una sèrie de conductes imprevistes de diferent gravetat.

### *Comportaments imprevistos dels alumnes*

Els comportaments imprevistos poden sorgir durant la sessió per les interaccions que es produeixen dintre de la mateixa classe. Altres motius poden ser per un mal ensenyament dels exercicis, per la desmotivació dels alumnes, pels conflictes que existeixen dintre del

grup, per la inseguretat del professor, etc. Entre les situacions conflictives imprevistes podem trobar:

— Comportaments desviats lleus. Es tracta de reaccions dels alumnes que busquen protagonisme. Aquests tipus de conductes poden ser: parlar quan el professor explica, no realitzar exactament l'activitat que ha proposat el professor, fer preguntes capcioses, actuar de forma exageradament lenta davant un requeriment del professor. Totes aquestes conductes, malauradament, són molt comunes en els alumnes d'edat d'ESO.

— Comportaments desviats greus. Fan referència als comportaments anteriors, però manifestats d'una forma reiterativa o bé a enfrontaments verbals amb el professor o els companys. Alguns exemples d'aquest tipus de conducta poden ser: no ajudar un company o gastar-li una broma lletja, fer una agressió verbal o física a un company, i dintre d'aquest grup cal tenir especial atenció als de caire racista.

— Els retards. Aquest tema es regeix per la normativa de cada centre i també la que fa el mateix professor d'EF. És un tema difícil d'arreglar quan els alumnes arriben tard a les classes d'EF. En les altres àrees, el normal és que vagin a la sala de guàrdia. Però en les classes d'EF s'afegeix el tema que les classes normalment es fan fora del recinte propi de les aules, i els alumnes que volen arribar tard ho tenen fàcil i posen d'excusa el desplaçament que han de fer. A més, la normativa diu que s'ha de tenir els alumnes a classe, i els que arriben tard, i ja has explicat la classe, distorsionen i endarrereixen molt els exercicis que vols fer amb tothom.

— Les lesions i problemes de salut. Un alumne es pot lesionar en el recinte escolar; però sembla que a les classes d'EF es dóna més peu perquè això succeeixi. En cas de lesió o de trobar-se malament, la resta de la classe ha d'estar conscienciada que el professor ha d'estar per l'alumne i que ells poden continuar la classe perfectament.

— Els alumnes nous durant el curs. Es dóna sovint aquesta situació i pot arribar a ser conflictiva. La dificultat pot ser més gran quan l'alumne no coneix el nostre idioma o s'accepta malament la interculturalitat.

### *Mesures d'intervenció*

Cada tipus de situació imprevista té una estratègia d'intervenció diferenciada. El tarannà dels professor té molt a veure amb les mesures d'intervenció. Hi ha professors més permissius i n'hi ha de més inflexibles. Tant uns com els altres han de procurar que aquestes mesures siguin del tot coherents i lògiques, tenint com a objectiu últim el canvi d'actitud de l'alumne.

— En els casos de comportaments desviats lleus, hi ha diferents solucions. Una solució és ignorar aquest comportament, ja que el que vol l'alumne és cridar l'atenció; hi ha cops que és millor no fer cas que intervenir, perquè en el fons és el que l'alumne vol. En el cas de

voler intervenir, pot ser suficient tallar la conducta sense pertorbar les tasques, aprofitant el llenguatge no verbal: mirant l'alumne distorsionador, amb gestos de callar, amb proximitat física, etc.

Hi ha molts cops que el simple apropament del professor a la situació de conflicte serveix per tallar aquestes conductes inapropiades. Abans d'iniciar qualsevol acció el professor ha de valorar globalment el motiu de l'incident per evitar les habituals acusacions i negacions dels fets. En aquests comportaments imprevistos dels alumnes, el professor ha d'actuar de manera individualitzada, ja que cada alumne és un món, i per tant necessita d'una atenció específica

També cal tenir en compte que en els estils d'ensenyança més directius, el professor exerceix el control de la sessió; en canvi, en els estils menys directius, el control l'exerceixen els mateixos alumnes. És a dir, a major autonomia dels alumnes menor necessitat de control.

— En els casos de comportaments desviats greus, s'executen normalment dues estratègies. Una seria d'intervenció directa, on el professor parla amb l'alumne per tal de corregir la seva conducta o demanant-li que segueixi les regles que ell estableix; es pot aprofitar per recordar a tota la classe les regles, i també es pot fer més tard una entrevista amb l'alumne. És molt important no amenaçar ni llançar atacs personals.

Una segona possible estratègia a seguir són les sancions. Això suposa el càstig i/o exclusió de la classe. El càstig té un major efecte a curt que a llarg termini. L'abús d'aquest mètode com a mesura correctiva pot fer perdre la seva eficàcia. És important utilitzar tots els recursos anteriors abans de recórrer-hi. I també cal que estigui ben dissenyat, no pot improvisar-se, i ha d'anar referit al comportament i no a la persona.

Ha de ser proporcional i estar relacionat amb la falta. Un alumne que no respecta el material pot ser l'encarregat d'ajudar a recollir-lo al final de la classe. La supressió d'algun privilegi també sol ser eficaç, però en cap cas s'ha d'utilitzar l'exercici físic com a sanció. El fet d'utilitzar la sanció física fa que es converteixi en un contingut mal vist. L'exclusió de classe ha de ser utilitzada en cas límit, i significa el reconeixement de la impotència del professor.

— Davant els retards a l'hora de començar les classes, el professor preguntarà les causes i les anotarà, procurant ser empàtic amb el punt de vista de l'alumne.

— Davant d'una lesió. El primer que s'ha de fer és atendre l'alumne procurant que la resta de la classe continuï treballat i no angoixin l'alumne lesionat. En cas d'alguna urgència el delegat de la classe anirà a buscar el professor de guàrdia o al conserge perquè traslladin l'alumne a un centre mèdic.

— Amb els alumnes nous, s'ha de parlar amb ells per explicar-los les regles i el

funcionament del curs fins que es vagin adaptant d'una manera progressiva. Davant els problemes d'integració, s'ha de comentar la situació amb els alumnes que tenen més habilitats socials perquè el grup s'autoreguli i encari bé el problema.

### *Conductes del professor*

Les maneres d'actuar d'un professor se simplifiquen en dues: una és la conducta verbal i l'altra és la conducta no verbal.

— En les conductes verbals es tracta que el professor pugui comunicar directament allò que vol dir sense necessitat de ferir o humiliar l'alumne, respectant el seu punt de vista i sense sentir-se violent per això. Aquest tipus de conducta del professor és difícil de manifestar, ja que el més normal és que arribis a enfadar-te molt. Molt cops el que volen els alumnes és que els entenguis, i has de saber entrar en la seva dinàmica de joc parlat.

El professor s'ha de sentir comprensiu amb el punt de vista de l'alumne. Els seus missatges seran directes, expressats de forma contundent i en primera persona. Són especialment útils les tècniques de compromís viable, en què les dues parts guanyen i l'estil d'afrontament assertiu a l'hora de solucionar el problema.

— En les conductes no verbals es transmet una postura corporal relaxada i oberta, i amb una expressió facial franca i honesta. Ha d'haver-hi contacte visual i la distància física amb l'interlocutor ha de ser l'adequada. Un correcte control de la conducta no verbal estalvia temps.

## **4.8 . LA UTILIZACIÓ DE RECURSOS O MATERIAL DIDÀCTIC**

Els recursos o materials didàctics són el conjunt d'elements que el professor utilitza com a suport, complement o ajuda en la tasca docent. Hi ha inclòs el material esportiu, convencional o alternatiu; el no esportiu, l'audiovisual, el musical, etc.; les instal·lacions i el material a utilitzar per l'alumne.

En general, per recursos o material didàctic s'entén el conjunt d'elements que un centre educatiu té, des de l'edifici fins als materials de tipus mobiliari, audiovisual, bibliogràfic, etc.

L'espai i el material generen l'ambient d'aprenentatge, i aquest serà més atractiu en funció de la varietat i la novetat. No només anima els alumnes el fet de tenir material nou, sinó també a partir del que tenim no limitar el seu ús a unes funcions molt concretes; hi ha cops que el material d'EF es pot fer servir per a altres coses diferents de les habituals.

L'organització de l'espai, així com la dotació i la disposició dels diferents materials, són tasques fonamentals per a dissenyar l'ambient d'aprenentatge. Per construir una àrea de joc o ambient d'aprenentatge, el docent ha d'organitzar l'espai i els materials de manera

que invitin a ser utilitzats per a un fi concret. El fet d'anar incorporant novetats en la distribució del material o en el seu ús ajuda en la motivació dels alumnes.

### *Recursos espacials*

Fan referència al lloc on es realitza la classe d'EF: el pavelló, les pistes poliesportives, el pati d'esbarjo, etc. Inicialment, sembla que no són els recursos més importants, però és imprescindible disposar d'ells i en quantitat suficient per a tot el professorat d'EF del centre. A més a més, n'hi ha alguns que són imprescindibles per a les classe d'EF, com pot ser un camp de futbol sala o una camp de bàsquet. Si no és disposa d'aquests espais, això repercutirà en la mateixa programació.

### *Recursos materials o instrumentals*

El material didàctic és un element molt important en totes les sessions d'EF. Hi ha una estreta relació entre els diferents corrents d'EF i el material utilitzat. És molt important utilitzar el material adequat als objectius plantejats.

Es considera que els materials instrumentals són un recurs més a utilitzar en el procés d'ensenyança-aprenentatge i, com a tal, la seva selecció ha de respondre a una sèrie de criteris amb la finalitat de millorar la pròpia sessió, potenciació d'estímuls, potenciació dels aprenentatges i adaptació al nivell de rendiment motor.

És molt important disposar dels recursos materials necessaris pel nombre d'alumnes que tenim. Un dels problemes més importants amb què ens trobem als centres és la manca de material necessari pel nombre d'alumnes que tenim. Aquest material es malmet aviat pel seu ús i la seva compra resulta bastant cara.

### *Materials específics*

Els materials específics de l'EF són els creats per al treball dels diferents continguts d'aquesta àrea de coneixement. Es coneixen també com a materials convencionals. El més habitual és que la majoria de centres tinguin bastants mancances de tots ells. En tot procés d'ensenyança-aprenentatge, el nombre i la qualitat del material que s'utilitza té un paper important en la consecució dels seus objectius. És aconsellable que els professors utilitzin material de baix cost, que inicialment no té res a veure amb l'àrea, i que pugui servir en les sessions d'EF, com papers de diari, cartrons, gots de plàstic, fustes reciclades...

Per a cada un d'aquests materials específics s'ha de diferenciar, en primera instància, si són fungibles o no, en funció de la seva perdurabilitat i desgast. Dintre d'aquest grup es poden diferenciar fins a cinc tipus diferents de materials:

1. Materials de tipus tradicional. Són aquells recursos que sempre han format part de tots els gimnasos escolars. Hi trobem:

— Fungible: cordes, cercols, maces, cintes de gimnàstica rítmica, pilotes de gimnàstica i piques.

— No fungible: espatlles, plint, cavall de salt, bancs suecs, poltres, trampolins, barres d'equilibri, paral·leles, matalassos, llevadors, escales horitzontals i minitramps.

2. Materials esportius. Són els recursos que s'utilitzen per treballar els diferents esports a l'escola. Hi trobem:

— Fungible: pilotes de bàsquet, d'handbol, de voleibol, de futbol, de futbol-sala, medicinals, de tennis, de tennis-taula, raquetes de tennis, de badminton, pales de tennis-taula, volants de badminton, discos d'atletisme, pesos d'atletisme, javelines, tanques, testimonis, tacs de sortida.

— No fungible: cistelles de bàsquet, porteries d'handbol, pals de voleibol, xarxes de voleibol, pals de badminton, xarxes de badminton, taules de tennis taula, saltòmetres, llistons de salt d'alçada i matalassos.

3. Materials de psicomotricitat. Són els recursos utilitzats per treballar l'esquema corporal i l'EC. Hi trobem:

— Fungible: tacs de fusta, tacs de plàstic, daus de goma escuma, jocs de construcció, empremtes de mans i peus, sacs d'arena.

— No fungible: catifes, instruments de música i llençols.

4. Materials alternatius. Han sigut creats per incrementar l'oferta de materials afegint recursos més interessants als ja existents. Amb ells es tracta de fomentar la creativitat dels alumnes i disminuir la monotonia de les sessions.

— Fungible: pompons, bols, ringos, indiaques, plats rugosos, anelles, pilotes rugoses, brúixoles, prismàtics, mapes topogràfics, boles de petanca, botxes, cons, dianes, dards, xanques, discos voladors, pales de fusta, pilotes gegants, pilotes petites, pilotes amb anes, pals d'hoquei, pilotes d'hoquei, pilotes de rugbi, pilotes de voleibol, bat de beisbol.

— No fungible: rampa de patins, bicicletes, tendes de campanya, llit elàstic i paracaigudes.

5. Materials complementaris. Són aquells recursos que s'utilitzen de forma subsidiària, però que són útils per a avaluar els alumnes, preparar, ubicar o ordenar el material, etc.

— Fungible: xiulets, cronòmetres, cintes mètriques, guardapits.



— No fungible: bàscules, ràdio-casset, bombes d'aire, agulles d'inflar, taules d'abdominals, xarxes per transportar pilotes, farmaciola, compressor, taula de flexibilitat.

### *Materials no específics*

Fa referència a tot aquell material que s'utilitza en les classes d'EF que inicialment no té res a veure amb l'àrea. També s'anomenen materials no convencionals. N'hi ha de diferents tipus:

1. Materials naturals: fulles, rames, pedres, castanyes, etc.

2. Materials de rebuig o reciclables: són materials que normalment es llencen, un cop que s'han utilitzat per al que han estat fabricats, però que es poden utilitzar en les activitats físiques. Se subdivideixen en dos tipus:

— D'utilització immediata. Són materials que, sense cap modificació, poden servir per a diferents fins. Exemples: caixes de cartó, diaris, draps, pneumàtics, sacs, etc.

— Material que ha de ser manipulat abans de ser utilitzat. Aquesta manipulació la pot fer el professor o fins i tot els mateixos alumnes. Exemples: maraques fabricades amb pots de iogurt, botelles llastades, boles de malabars, etc.

3. Material de construcció pròpia: el pot fabricar el professor amb l'ajuda dels seus alumnes. Exemples: xanques, pales de fusta, pilotes, màscares, siluetes, barrets de paper, etc.

4. Material agafat de la vida diària: són objectes comercials que es poden utilitzar en activitats per a les quals originalment no han sigut fabricats. Exemples: gomes elàstiques, rotllos de paper higiènic, cinta aïllant, tovalloles, llençols, mocadors, escombres, etc.

5. Material de l'entorn: no és pròpiament un material, però es pot utilitzar per a les classes d'EF. Exemples: escales, rampes, bancs, murs, etc.

### *Instruments per comunicar la informació*

Existeixen diversos recursos o instruments que faciliten la comunicació. La pissarra, els pòsters i els cartells són els més clàssics i senzills. Actualment s'utilitza una gran quantitat de material audiovisual: vídeo, cadena de música, DVD. Les projeccions de diapositives i transparències, encara que no són indispensables en les classes d'EF, poden ser útils en situacions concretes, com quan cal explicar teoria.

Finalment, la utilització de les noves tecnologies -programes concrets d'ordinador- pot ser eficaç per explicar aspectes conceptuals en un futur no gaire llunyà.

La gravació d'una sessió de classe en vídeo o bé les sortides que es poden fer amb els

alumnes, poden ser eines molt útils per analitzar la classe i comentar-la conjuntament entre el professor i els alumnes. És una manera per veure ells mateixos com actuen.

### *Material de suport del professor*

Són els materials que ajuden en les tasques docents dels professors. Els més utilitzats són:

1. Materials impresos. És material de reforç per poder impartir correctament les classes d'EF. Aporten diferents informacions, per exemple: com elaborar les unitats didàctiques, pautes i criteris dels exercicis a seguir en les classes.

2. Materials audiovisuals. En aquest moment existeixen en el mercat diferents vídeos de l'àrea, CD de música, DVD, etc.

### *Material per a l'alumne*

Es tracta de material de suport imprès que pot ser de propietat de l'alumne, com els llibres de text i els quaderns, o bé pot trobar-se a la biblioteca del centre i utilitzar-lo de consulta.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## ANÀLISI DE RESULTATS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## 1. INTRODUCCIÓ

En aquest apartat del treball presentaré tota la informació obtinguda del qüestionaris que he passat als professors d'EF de la província de Tarragona. La forma de presentar els resultats ha estat a partir dels objectius de la tesi. Aquests han estat:

1. Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona.
2. Analitzar les característiques del professorat d'EF que està impartint l'ESO i llur formació inicial i permanent.
3. Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona a partir de la LOGSE.
4. Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF.
5. Comprovar l'ús dels factors clau de la reforma com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació.
6. Conèixer l'opinió del professorat d'EF d'ESO vers diferents aspectes de la reforma i les classes.

En l'apartat 3.3.1 de la present Tesi especifico les preguntes del qüestionari que aporten la informació a cada objectiu de la investigació. A part, en l'anàlisi de resultats de cada objectiu específic, al començament, les interrelacions que he realitzat per tal d'ampliar la informació per a redactar les conclusions a partir de cada objectiu.

En cada objectiu es mostra el resultat del processament de les dades obtingudes de la mostra. S'ha analitzat i descrit la informació obtinguda de cada un dels ítems que conformava cada objectiu.

Aquesta anàlisi s'ha fet a partir del programa estadístic SPSS 7.5. En primer terme he realitzat una anàlisi de la freqüència de cada ítem. Un cop fet aquest primer pas, cal realitzar-ne un segon, fent un estudi de relació entre variables, si existeix independència o no entre variables. S'ha de veure si la relació és significativa o no i la magnitud d'aquesta relació.

Com que els resultats de l'enquesta estan expressats en variables de tipus qualitatiu nominals i quantitatives d'interval, he utilitzat l'estadístic khi-quadrat (c2). Aquesta prova de la khi-quadrat només l'he realitzat entre les variables que he cregut que podrien ser significatives per a cada objectiu.

Un pas previ a aquest estudi és realitzar taules de contingència entre les dues variables que interrelacionava. Així es veu com es distribueixen les freqüències en les dues variables i per trobar índexs estadístics que mesuren la força d'associació entre variables; en aquest treball utilitzaré el contrast de khi-quadrat de Pearson que comprova si hi ha independència o no entre les dues variables.

Hi ha diferents possibilitats de lectura i anàlisi de les taules de contingència. Es pot fer pels percentatges de les columnes, de les files o bé a partir del total del tant per cent de les columnes o les files. La lectura que he establert per a cada taula de contingència era que em donés la resposta a la pregunta que em plantejava i que servia per a aportar informació a cada objectiu de la tesi.

La forma d'estructurar aquesta part del treball ha estat a partir dels objectius. En cada objectiu he enumerat les interrelacions que he realitzat amb els resultats obtinguts, que, a partir d'aquí, m'han servit per a redactar les conclusions del treball.

Al final d'aquest apartat presento un resum amb totes les interrelacions que he realitzat en cada objectiu, hagin estat significatives o no. I per acabar, presento un quadre de les relacions que he realitzat entre les variables.

## **2. OBJ. N. 1: IDENTIFICAR LES CARACTERÍSTIQUES DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA**

Una primera anàlisi de les característiques dels centres de la província de Tarragona ha estat feta per comarques i estrats. Les dades van ser obtingudes del llistat de centres d'ESO de la província de Tarragona, amb les seves línies, que em va proporcionar el Departament d'Ensenyament en el curs escolar 1998-1999. La distribució per comarques i estrats ha vingut donada pel fet de poder classificar els centres segons la seva grandària, és a dir, nombre de classes d'ESO dels centres, ja que volia conèixer si podien diferir molt les característiques d'un centre petit, mitjà i gran en els aspectes a investigar, i si existeixen diferències significatives entre les diferents comarques

Una segona anàlisi correspon a la titularitat de centre, públic o privat. Volia conèixer quin percentatge de centres hi havia de cada tipus en el conjunt de la província de Tarragona i en cada comarca en particular.

Finalment, un altre factor que m'ajudaria a conèixer les característiques dels centres d'ESO és el nombre de professors que hi ha per centre.

Les interrelacions que he realitzat per tal d'obtenir més informació d'aquest objectiu han estat:

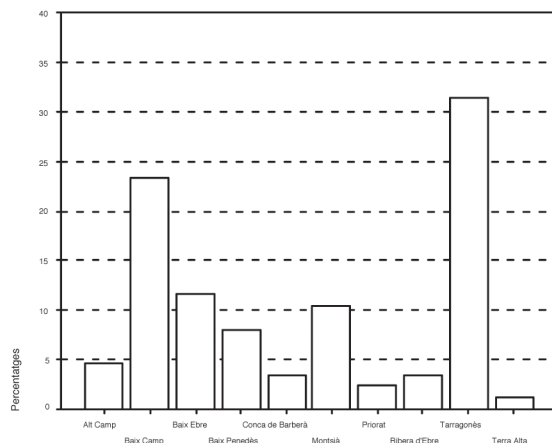
1. Estrat i titularitat de centres.
2. Titularitat de centres i nombre de professors.
3. Estrat i nombre de professors.
4. Estrat i comarca.
5. Titularitat i comarques

### *Per comarques*

Un primer estudi del nombre de centres d'ESO, tant públics com privats, a les comarques de la província de Tarragona, ens mostra que hi ha dues comarques que destaquen en nom-

bre de centres. En primer lloc, trobem el Tarragonès, amb n 31% dels centres, i en segon lloc el Baix Camp, amb un 23%. En un segon bloc, quant a nombre de centres, trobem les comarques del Baix Ebre, el Montsià i el Baix Penedès, que tenen cada una d'elles entre el 8% i el 12% dels centres de la província. I cada una de la resta de comarques no sobrepassen el 5% del volum de centres d'ESO.

La distribució dels centres d'ESO per comarques de la província de Tarragona queda així:

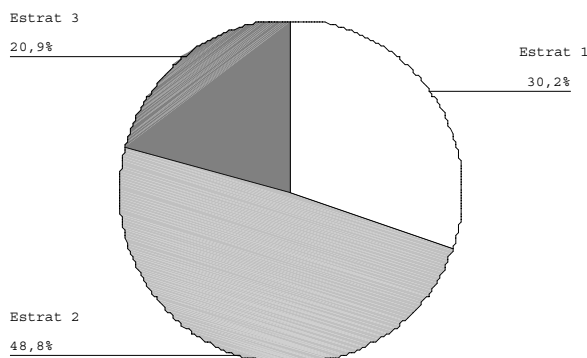


Gràfic 1: Distribució dels centres d'ESO per comarques (Solé, 2005)

Respecte a les comarques, en el cas de la província de Tarragona hi ha molta diferència de densitat en nombre de centres d'ESO entre les comarques litorals i les comarques d'interior. Això es reflecteix en el nombre d'instituts. També ens adonem que el gruix de la població de secundària obligatòria es concentra, en primer lloc, a les comarques del Baix Camp i del Tarragonès; i en segon lloc, a les comarques del Baix Ebre, el Baix Penedès i el Montsià.

### *Per estrats*

En l'anàlisi dels tres estrats, comprovem que el tipus de centres que pertanyen a l'estrat 2 (mitjans) són els més nombrosos, que corresponen als que tenen de 9 a 16 classes d'ESO, amb un 49%; a continuació trobem l'estrat 1 (petits), que corresponen als que tenen fins a 8 classes d'ESO, amb un 30%; finalment l'estrat 3 (grans), que corresponen als que tenen més de 17 classes d'ESO amb un 21%. El gràfic de següent també reflecteix:



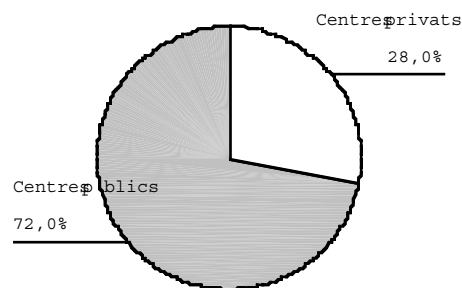
Gràfic 2: Distribució dels centres d'ESO per estrats (Solé, 2005)



Com es pot comprovar a partir del gràfic, quasi el 50% dels centres d'ESO de la província de Tarragona són mitjans; el següent percentatge més alt el tenen el centres petits, amb un 30%, i finalment els centres grans representen un 21% del total.

#### *Titularitat de centre: públic/privat*

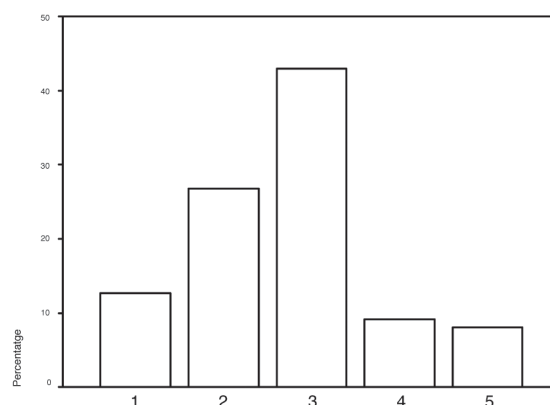
En la mostra realitzada dels 86 qüestionaris ens trobem que el 72% corresponen a professors de centres públics i el 28% a professors de centres privats concertats.



Gràfic 3: Distribució dels centres d'ESO per titularitat (Solé, 2005)

Així doncs, la realitat de la titularitat dels centres d'ESO a la província de Tarragona fa que el 72% siguin públics i el 28% privats concertats; sense haver-hi cap centre privat exclusivament.

#### *Nombre de professors d'EF al centre*



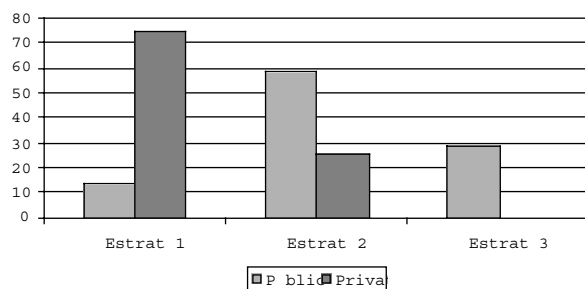
Gràfic 4: Nombre de professors d'EF al centre (Solé, 2005)

Veient la taula de percentatges comprovem que el nombre habitual de professors d'EF en els centres és de 3 (43%), seguit de 2 (27%) i d'1 (13%). No és tan habitual trobar 4 o 5 professors d'EF al mateix centre.

Per tant, el nombre habitual de professors d'EF als centres és de 2 o 3; això correspon a la tendència central de la grandària dels centres, en què el 51% pertanyen a l'estrat 2. És a dir, són centres mitjans de 9 a 16 línies.

### 1.1. ESTRAT I TITULARITAT DELS CENTRES

En aquesta relació volia saber si la distribució dels centres públics i privats era per igual en els tres tipus d'estrats.



Gràfic 5: Estrat i titularitat de centres (Solé, 2005)

Tal com mostra el gràfic, ens trobem que en l'estrat 1 hi ha un 13% del total de centres públics i un 75% de centres privats. En l'estrat 2 hi ha un 58% del total de centres públics i un 25% de centres privats. En l'estrat 3 només trobem centres públics en un 29%.

Explicat d'una altra manera: si partim d' $H_0$  = la distribució dels centres públics i privats és igual en tots els estrats; ens trobem que això no és pas cert.

La prova de khi-quadrat corrobora aquest fet. El resultat de la prova ha donat  $\chi^2 = 0.000 < 0.001$ . Per tant, existeix una diferència significativa entre aquestes dues variables, i la probabilitat de trobar equitativament un centre públic i privat és diferent en cada estrat.

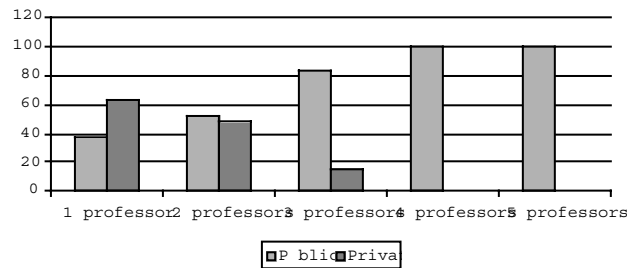
Tal com mostra el gràfic, en l'estrat 1 hi ha més probabilitat de trobar un centre privat. En l'estrat 2, hi ha més probabilitat de trobar un centre públic i, en l'estrat 3, només ens podem trobar centres públics.

El més habitual és que els centres petits siguin privats; en canvi, els mitjans i grans solen ser públics.

### 1.2. TITULARITAT DE CENTRES I NOMBRE DE PROFESSORS

En aquest cas volia comprovar si hi ha la mateixa distribució del nombre de professors d'EF en els centres públics i privats. La taula de contingència m'ha donat que quan hi ha '1 professor' d'EF al centre, el 36% d'aquests es troben en centres públics i el 64% en centres privats. Quan són '2 els professors', el 52% d'aquests els trobem en centres públics i el 49%

en centres privats. Quan són '3 professors' el 84% es troben en centres públics i el 16% en centres privats. En el cas de '4 i 5 professors' d'EF als centres, aquests es troben exclusivament en els centres públics.



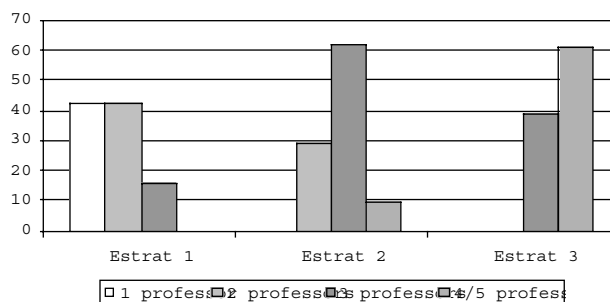
Gràfic 6: Titularitat de centres i nombre de professors (Solé, 2005)

Tal com s'observa en el resultat  $\chi^2 = 0.001 < 0.01$ , i per tant, sí que hi ha diferències entre les dues variables quant a la distribució o probabilitat. És a dir, la distribució del nombre de professors en centres públics i privats és diferent; per exemple, la probabilitat de trobar centres privats amb més de 3 professors és menys clara que en els centres públics, entre altres raons perquè no n'hi ha.

Aquesta resposta corrobora la relació estrat-titularitat de centre. Si en aquesta darrera relació ja donava que no hi havia una dependència entre les dues, es normal que en la relació nombre de professors-titularitat de centre també doni que no hi ha dependència entre les dues variables, perquè si no hi ha centres privats grans, és normal que en aquest cas no hi hagi un gran nombre de professors d'EF.

### 1.3. ESTRAT I NOMBRE DE PROFESSORS

En aquest cas volia comprovar si hi ha la mateixa distribució del nombre de professors d'EF en els diferents estrats. La taula de contingència m'ha donat que en l'estrat 1 trobem '1 professor' en un 42%, '2 professors' en un 42% també i fins a '3 professors' en un 15%. En l'estrat 2 trobem que tenen professor d'EF a partir del nombre de 2 en un 29%, '3 professors' en un 62% i '4 o 5 professors' en un 10%. En l'estrat 3 trobem que tenen professors d'EF a partir del nombre de 3 en un 39% i '4 o 5 professors' en un 61%.



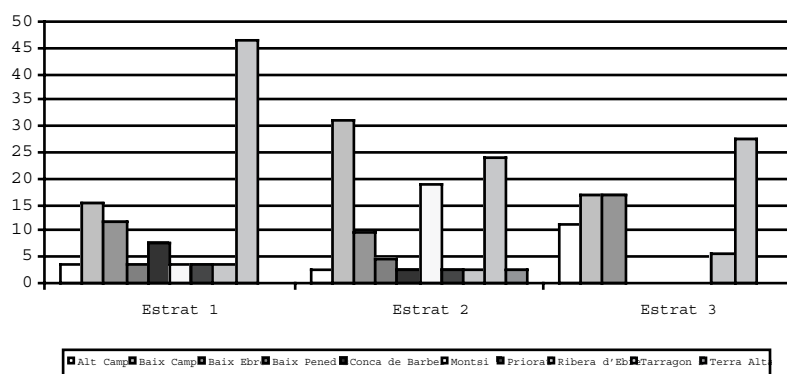
Gràfic 7: Estrat i nombre de professors (Solé, 2005)

En la prova de khi-quadrat el resultat  $\chi^2 = 0.000 < 0.001$ , i per tant, sí que hi ha diferències entre les dues variables quant a la distribució o probabilitat. És a dir, la distribució del nombre de professors en els diferents estrats no és equitativa, i per tant, segons l'estrat a què pertanyi el centre, tindrà un determinat nombre de professors, fet que corrobora les dues interrelacions anteriors.

Aquesta resposta és del tot lògica, ja que, per exemple, com més gran és el centre, haurà de tenir més professors d'EF i més probabilitats que aquest sigui públic.

## 1.4. ESTRAT I COMARCA

La distribució per estrats dels centres d'ESO de la província de Tarragona en cada una de les comarques queda així:



Gràfic 8: Estrat i comarca (Solé, 2005)

En l'estrat 1, centres petits fins a 8 grups-classe a l'ESO, la majoria d'ells es troben en la comarca del Tarragonès, amb un 46% del total de centres d'aquest estrat. Els altres dos percentatges més alts corresponen a les comarques del Baix Camp i del Baix Ebre. Totes les comarques tenen centres petits, a excepció de la Terra Alta, que només té un centre mitjà.

En l'estrat 2, centres mitjans de 9 a 16 grups classe, els percentatges més alts es troben repartits més equitativament entre 3 comarques: el Baix Camp, el Montsià i el Tarragonès, amb un 31%, 19% i 28% respectivament. Les altres comarques no arriben al 10% dels seus centres. Totes les comarques tenen centres mitjans.

De l'estrat 3, centres grans a partir de 17 grups-classe, trobem que només en tenen 5 comarques. El percentatge més alt en nombre de centres correspon al Tarragonès, amb un 28%, després el segueixen les comarques del Baix Camp i del Baix Ebre, amb un 17% cadascuna d'elles.

Com es pot comprovar per estrat i comarca, hi ha una distribució poc equitativa i

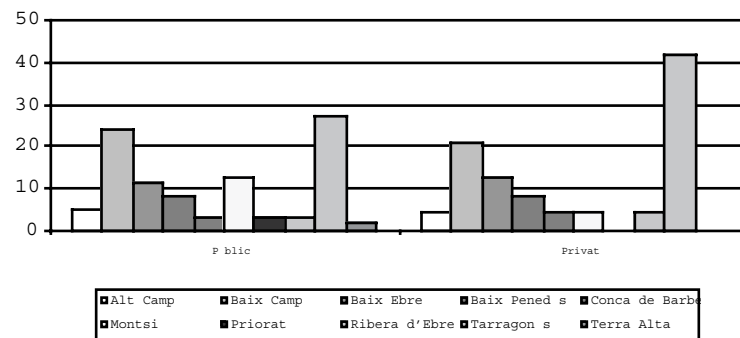
homogènia. A l'estrat 1 destaca molt una comarca, el Tarragonès; a l'estrat 2 sembla que sigui la que està equitativament més ben repartida, i a l'estrat 3 trobem que només en trobem en 5 comarques. El fet que les comarques tinguin més o menys centres de cada estrat ve determinat pel volum de població estudiantil. El nombre de classes de cada centre d'ESO no ha de ser sempre igual a cada curs escolar. Hi ha molts centres, sobretot els petits i mitjans públics, en què d'un any a l'altre pot variar el nombre de grups classe.

També s'ha de tenir en compte que la mostra es va fer l'any 1998-1999, quan la reforma LOGSE estava totalment implantada, a excepció de Tarragona capital. És possible que algun d'aquests centres de la capital haguessin canviat d'estrat en aquest moment.

Amb una  $\chi^2 = 0.187 > 0.05$  ens indica que malgrat que hi hagi força diferències entre els diferents estrats i comarques, aquestes no arriben a ser significatives. Això ens indica que hi ha relació entre les dues variables i que hi ha la mateixa possibilitat de trobar un centre petit, mitjà o gran en cada una de les comarques.

## 1.5. TITULARITAT I COMARQUES

Per comarques, la distribució de centres públics i privats ha quedat de la següent forma:



Gràfic 9: Titularitat i comarques (Solé, 2005)

Amb una  $\chi^2 = 0.927 > 0.05$  ens trobem que hi ha distribució equitativa de la titularitat dels centres en les diferents comarques. És a dir, hi ha la mateixa possibilitat de trobar un centre públic o privat en cada comarca.

Com es pot comprovar, els percentatges de cada tipus de centre van d'acord amb la grandària de la comarca en volum de nombre d'alumnes d'ESO; les comarques amb més volum de població d'ESO són les que tenen els percentatges més alts.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## **OBJ N. 2: ANALITZAR LES CARACTERÍSTIQUES DELS PROFESSORS D'EF QUE ESTAN IMPARTINT L'ESO I LLUR FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT**

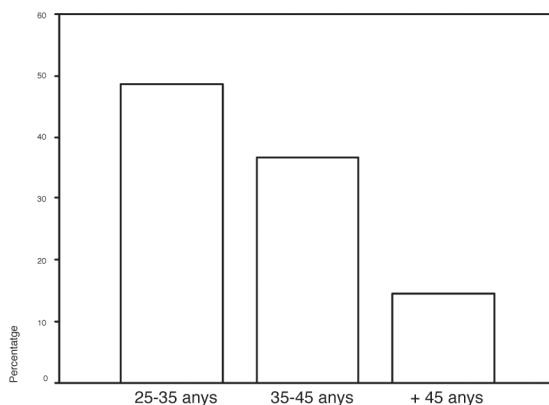
En plena reforma educativa LOGSE és possible la docència a secundària de professors especialistes en EF de primària, els llicenciats en INEF i, en algun cas molt concret, antigues titulacions de l'època franquista.

La figura dels professors d'EF als centres és molt complexa; calia esbrinar si, a més a més de la seva àrea, treballava també en altres o bé era tutor. Després, tot un seguit de preguntes sobre l'edat, sexe, situació administrativa, si duu a terme altres activitats relacionades amb l'EF. Per completar la informació sobre les característiques del professorat vaig creure convenient afegir preguntes sobre què pensaven de la seva formació inicial i permanent, i la necessitat d'aquesta última.

Les interrelacions que he realitzat per a obtenir més informació sobre aquest objectiu han estat:

1. Edat amb sexe, forma d'especialitat i formació inicial.
2. Formació inicial amb forma d'especialitat i sexe.
3. Necessitat de formació permanent amb comarca, edat i forma d'especialitat.
4. Valoració de la formació permanent amb forma d'especialitat i comarca.
5. Dificultats de formació permanent amb edat.
6. Oferta de cursos quantitius amb forma d'especialitat i comarca.
7. Oferta de cursos qualitatiu amb comarques.

### *Edat dels professors*



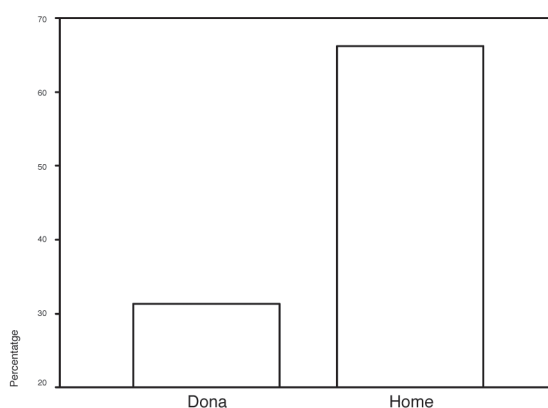
Gràfic 10: Edat del professorat (Solé, 2005)

A partir del gràfic comprovem que el percentatge més alt correspon al professorat que té entre '25-35 anys' amb un 49%, seguit del de '35-45 anys' amb un 37% i de més de 45 anys amb un 15%.

És un professorat força jove el que exerceix aquesta àrea. Això està directament relacionat amb el fet que és una especialitat bastant nova i amb poca antiguitat en el cos docent, tant des de la implantació dels INEF a Catalunya com de l'especialitat d'EF dels professors que provenen de primària.

En aquesta pregunta vull fer un aclariment. Si es tornessin a passar altre cop els qüestionaris en l'actual curs escolar 2004-2005, trobaríem que la majoria del professorat ja ha passat a la segona franja d'edat, de '35-45 anys'

### *Sexe*



Gràfic 11: Sexe del professorat (Solé, 2005)

La taula de freqüències reflecteix que un 68% de la població és masculina davant del 32%, que és femenina en el curs escolar 1998-1999.

Els resultats demostren que és una professió, ser professor d'EF a l'ESO, eminentment masculina, malgrat que l'ensenyament es consideri, en general, com una professió femenina.

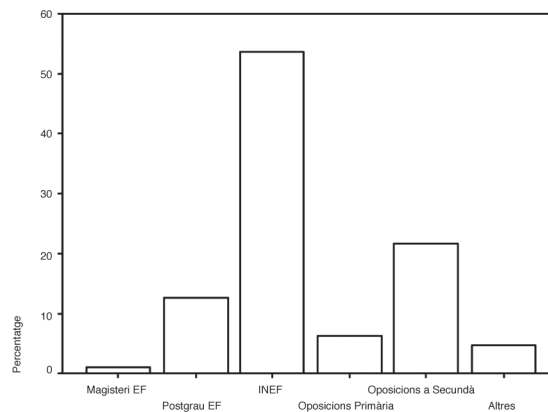


### *Si és especialista*

El 97% de la mostra realitzada és especialista en l'àrea d'EF i, només un 3% han dit que no. Aquest darrer percentatge, és un reducte d'antigues titulacions de caire militar.

El fet que quasi el 100% de la mostra tingui l'especialitat per poder exercir és a causa de la reforma educativa LOGSE, on s'obliga a ser especialistes en la docència d'aquesta àrea.

### *Forma d'especialitat*



Gràfic 12: Forma d'especialitat (Solé, 2005)

Aquesta pregunta estava plantejada amb la possibilitat de respondre un o dos ítems. Per tal de poder-los comptabilitzar, el que he fet és crear una nova columna, ajuntant les dues columnes inicials i comptabilitzant el total de respostes, que en aquest cas han estat de 110. Per tant, a l'hora de valorar els percentatges només s'han comptabilitzat els vàlids.

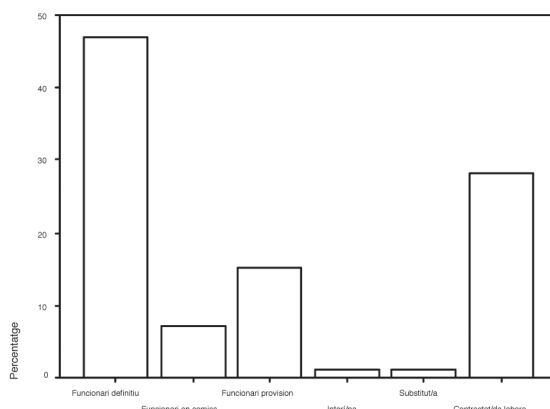
De les respostes obtingudes, cal destacar que el 54% són llicenciats en INEF i el 22% han accedit a ser professors d'EF per oposicions a secundària.

Respecte als professors de primària que es troben a secundària, el 13% provenen de postgraus, davant el 6% que tenen oposicions a l'ensenyament primari i només un 1% prové directament de Magisteri d'EF. Es pot donar el cas que sigui diplomad en Magisteri amb oposicions o que tingui el postgrau en EF i oposicions de primària.

Cal destacar el fet que trobem un 5% que prové d'altres especialitats, en referència a titulacions de monitors esportius i a antigues titulacions franquistes.

La carrera universitària, que comporta, tradicionalment, la sortida laboral de professor d'EF és la d'INEF. L'altra forma possible d'accedir-hi és amb l'especialitat d'EF de Magisteri; però, en aquest cas, només ens hem trobat amb un subjecte que exerceix a l'ESO. Els professors de primària han tingut una altra via d'accés més fàcil a l'ESO amb els postgraus que ha realitzat el Departament d'Ensenyament per als professors funcionaris; en aquest cas, ens hem trobat el 13%.

### *Situació administrativa*



Gràfic 13: Situació administrativa (Solé, 2005)

Són funcionaris tots aquells professors que han superat un procés selectiu i es troben en situació 'definitiva' (47%), 'provisional' (15%) o en 'comissió de serveis' (7%). Si sumem aquests tres percentatges, ens trobem que el 70% són funcionaris de carrera. L'altre percentatge alt és el que correspon als professors que treballen en els centres privats amb un contracte laboral i suposen el 28% del professorat

Només un 2% es troben en situació de provisionalitat laboral, interí o substituït, treballant als centres públics sense oposicions.

Del fet que el 70% del professorat tingui oposicions, deriva la conclusió que és un professorat amb feina assegurada, i si, a més a més, sumem els contractats laborals, el 28%, ens adonem que és un col·lectiu de professorat que ha complert el contingent d'accés i amb poques possibilitats d'ingrés de les noves generacions.

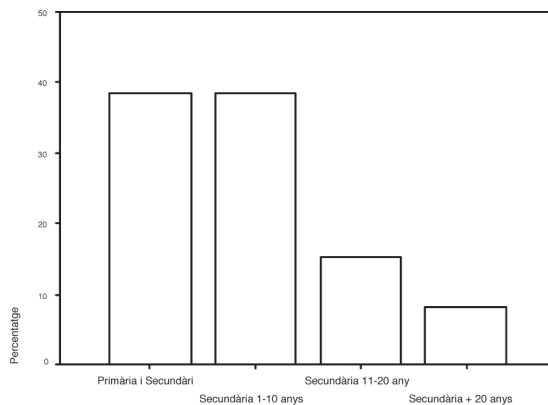
Aquesta pregunta no concorda amb l'anterior, on es demanava als professors com havien adquirit la forma d'especialitat. És possible que en l'anterior pregunta diversos professors només haguessin contestat un ítem, com a carrera universitària, i haguessin deixat de contestar l'opció de l'oposició. Per tant, considero més vàlida aquesta pregunta a l'hora de saber la situació administrativa del professorat.

### *Si és docent d'altres àrees*

Amb l'actual reforma és possible que davant les necessitats del centre un professor especialista en EF hagi de treballar en altres àrees. S'ha donat el cas que hi ha un gruix important de professors d'EF, el 27%, que són també 'tutors'; 'tutors i docents d'una àrea' el 7%, i són docents 'd'altres àrees' a part de l'EF el 3%. Per tant, només un 63% exerceix exclusivament en aquesta àrea.

### *Experiència docent*

La forma de presentar aquesta pregunta donava peu que els professors escrivissin, en l'apartat de primària, en el de secundària o en ambdós, el nombre d'anys que portaven exercint en cada etapa. El resultat ha estat:



Gràfic 14: Experiència docent (Solé, 2005)

El primer percentatge alt és el professorat que ha respost com a experiència docent el fet que hagi estat exercint a primària i secundària, que representa un 38% de la mostra; aquest col·lectiu pot ser, en primer lloc, per professors de primària que han accedit a secundària o bé als centres privats petits, que tenen el llicenciat d'INEF que exerceix en les dues etapes educatives.

L'altre percentatge igual, el 38%, correspon al professorat que ha exercit exclusivament a secundària entre 1-10 anys. Aquest percentatge correspon exclusivament als llicenciats en INEF.

Aquest resultat va en concordança amb l'edat del professorat. Si en general és un professorat bastant jove (pregunta 6 del qüestionari), no pot tenir molts anys d'experiència docent. Per això els percentatges més alts es donen en una antiguitat fins a 10 anys a secundària exclusivament o bé entre els mestres especialistes que han accedit a secundària no fa encara els 10 anys.

Els altres percentatges corresponen al professorat que té entre '11-20 anys' d'experiència docent a secundària, amb un 15%, i els que tenen '+ 20 anys' d'experiència a secundària, a qui correspon un percentatge del 8%. Aquests darrers percentatges corresponen exclusivament als llicenciats en INEF.

### *Altres activitats relacionades amb l'EF*

Per codificar aquesta pregunta oberta, vaig diferenciar, a partir de les respostes aportades pels professors, les que feien referència a alguna tasca de docència a nivell extraescolar, i totes les altres, que es referien des de cursos de formació, pràctica esportiva, etc.

Davant la possibilitat de poder contestar més d'un ítem, s'ha donat el cas que la majoria de professors realitzen una o més d'una activitat relacionada amb l'àrea d'EF. Era una pregunta oberta, per tant la possibilitat de resposta era diversa i a interpretació dels professors.

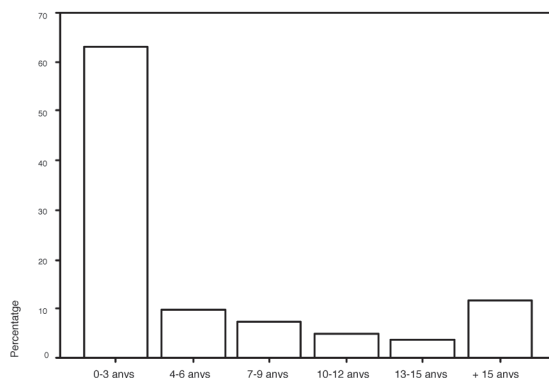
En les respostes que feien referència a les tasques de docència, van dir que les activitats que més realitzen són de monitors o entrenadors d'esports individuals, un 28%, seguit de monitors o entrenadors d'esports col·lectius un 19%, i monitors extraescolars, amb un 10% (aquest últim sense especificar el tipus d'esport o activitat). Dintre d'aquest àmbit també podem englobar els que realitzen multimèdia o esport de base, amb un 9%, i les escoles esportives amb un 7%. Si sumem tots aquests percentatges, el 73% es dediquen a l'ensenyança d'algun esport a nivell extraescolar.

L'altre percentatge alt correspon als que tenen un gimnàs o es dediquen a la preparació física, amb un 13%.

Si sumem tots aquests percentatges, ens trobem que el 86% del professorat realitza alguna altra activitat docent extraescolar relacionada amb l'EF, i el percentatge que falta per arribar al 100 ha contestat que realitza activitats de formació, que practica algun esport o bé que fa tasques de formador.

D'aquesta pregunta cal destacar el fet que quasi tots els professors es dediquen a una o més d'una activitat fora de l'horari laboral, relacionada amb l'àrea. Això és degut al fet que és una professió on la majoria de professors provenen de la pràctica esportiva a nivell extraescolar. Això implica que la majoria d'ells mantenen relació amb els clubs o entitats de les quals provenen. També suposa una professió on hi ha un fort enriquiment personal, amb la pràctica de qualsevol esport.

### *Antiguitat al centre actual*



Gràfic 15: Antiguitat al centre actual (Solé, 2005)

Aquesta pregunta arrodoneix la d'experiència docent. Si el percentatge més alt correspon a un professorat jove, és lògic que en aquesta pregunta també surti que no té gaire antiguitat en el cos docent. Els resultats així ho expressen.

El percentatge més alt es dona entre '0-3 anys' d'antiguitat al centre, amb el 63% de la mostra. El segon percentatge més alt es dona en els que tenen 'més de 15 anys' d'antiguitat, amb un 12%, i el tercer percentatge, entre '4-6 anys' amb un 10%.

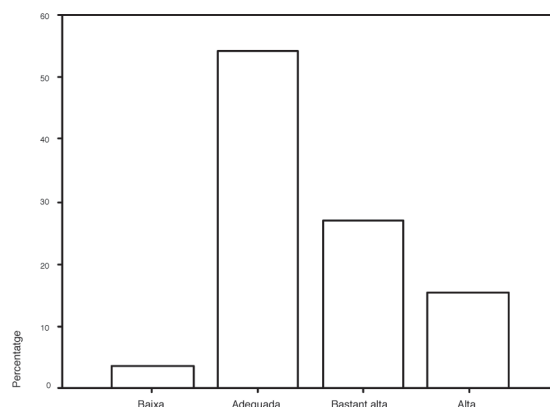
El fet que el percentatge més alt es doni entre els '0-3 anys' corrobora la joventut de les persones que exerceixen en aquesta àrea i que sigui una especialitat bastant nova. Contrasta el fet que el segon percentatge més alt sigui el col·lectiu que té 'més de 15 anys' d'antiguitat al centre. Per les dades obtingudes es dedueix que aquesta pregunta va molt lligada amb la 5, edat del professorat. I si comparem aquesta pregunta amb la 10, situació administrativa, on més del 70% tenien oposicions, ens indica que és un professorat relativament jove i amb feina assegurada, que fa poc temps que estan fixos al centre, i que per tant hi haurà molt poca mobilitat de llocs de treball en un futur immediat.

### *Pràctica esportiva*

Ens trobem que el 92% dels professors practiquen algun esport, i que, d'aquests, el 54% en practica més d'un.

Quasi el 100% del professorat practica algun esport amb freqüència, fet íntimament lligat a la seva àrea.

### *Formació inicial*



Gràfic 16: Formació inicial (Solé, 2005)

En l'escala de valoració de 'molt baixa' a 'alta' (de 1 a 5), el percentatge més alt de resposta correspon al 54%, amb una formació 'adequada'; és el terme mitjà de l'escala de valoració, ni molt bona ni molt dolenta. El segon percentatge correspon a una formació inicial 'bastant alta', amb un 27%, i amb un 15% amb una 'formació alta'. Cal destacar que ningú ha contestat 'molt baixa'.

Entre els dos ítems de valoració positiva, 'alta' i 'bastant alta,' sumen el 42%, és a dir, un gruix important considera que la seva formació inicial és bastant bona. La mitjana

aritmètica és de 3,54, que també és un indicador que tenen una tendència alta d'opinió respecte a la seva formació inicial.

Tal com queda reflectit en el gràfic, hi ha una forta tendència a considerar que els professors d'EF tenen una formació inicial força alta.

### *Necessitat de formació permanent*

Gràfic 17: Necessitat de formació permanent (Solé, 2005)

En aquesta pregunta es demanava als professors que marquessin fins a 3 respostes d'entre les 11; també hi havia una opció 12 de pregunta oberta, però ningú va aportar-ne una altra de nova.

Els percentatges més alts de resposta fan referència als ítems: 'per actualització de les noves tendències de l'EF' amb un 25%, i al de 'millorar la qualitat d'ensenyança' amb un 23%. 'Per intercanviar opinions i relacionar-se amb companys de la mateixa àrea' i per 'inquietud professional' es troben en 3r i 4t lloc de valoració, amb un 14% i 13%, respectivament.

Aquesta pregunta ve com a conseqüència de l'anterior. Les respostes amb més alt percentatge: 'per actualització de les noves tendències de l'EF' i 'per millorar la qualitat d'ensenyança', ens demostren que l'àrea es troba en una època de canvi i de millora. Malgrat que els professors consideren que tenen una bona formació inicial, tenen la necessitat de conèixer i aplicar les noves tendències de l'assignatura que no han tingut oportunitat de conèixer en la seva formació inicial, a més a més de considerar que cal millorar la qualitat de l'ensenyança.

S'ha passat d'una EF on es prioritzaven més els continguts de les QFB i les AFE, a una altra de més integral, on les HMB prenen una importància considerable. La presència del nou bloc de continguts d'EC també suposa un nou enfocament de l'àrea.

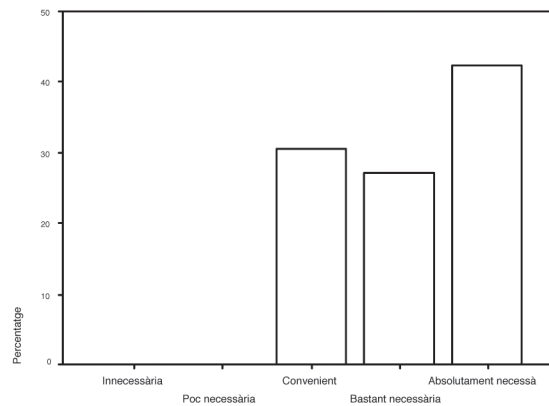
'Per intercanviar opinions' amb la resta de companys és la tercera més considerada; normalment són pocs els professors d'EF que hi ha als centres si els comparem amb les de les altres àrees i cada professor té una forma peculiar d'impartir aquesta assignatura.

L'intercanvi d'experiències amb la resta de companys és de gran vàlua i ajuda per a poder conèixer la forma de treballar dels seus companys.

'Per inquietud professional', és la quarta més valorada i complementa les anteriors. És un interès personal, bé per baixa formació inicial o per millorar la qualitat de l'ensenyança, que crea la necessitat de continuar formant-se.

Cal destacar les dues possibilitats de resposta que cap professor ha assenyalat: 'la necessitat sorgida per l'equip de professorat' i 'suggeriment de l'Administració'. Són dues opcions que provenen de plantejaments externs al mateix professor, i per tant no interessen com a idees per a la formació permanent.

### *Valoració de la formació permanent*

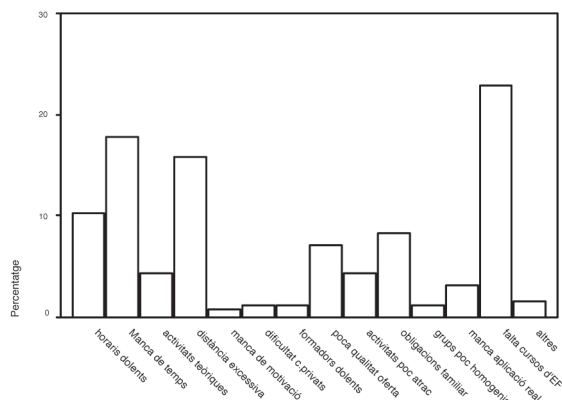


Gràfic 18: Valoració de la formació permanent (Solé, 2005)

En una escala de valoració de l'1 a 5 dels ítems 'innecessària totalment' a 'absolutament necessària', ens trobem que la totalitat del professorat ha respost als tres ítems més alts. Amb una mitjana aritmètica de 4.12, ens indica la forta valoració d'aquest ítem.

Com a continuació de la pregunta anterior, es reafirma la necessitat d'una formació permanent. Malgrat que els professors consideren que la seva formació inicial és alta o bastant alta, 42% en la pregunta 23 del qüestionari, en aquesta pregunta la puntuació més alta l'ha tingut l'ítem de més alta valoració: 'absolutament necessària' la formació permanent, amb un 44%; en segon lloc han contestat que és 'convenient' un 31% i en tercer lloc, que és 'bastant necessària' un 26%. Tots aquests percentatges són prou alts, això ens indica l'època de canvi que ens trobem, la necessitat d'apropar l'àrea als nous temps i com el professorat d'EF necessita d'aquesta formació permanent. El fet que ningú no hagi contestat 'poc necessària' o 'innecessària totalment' ens ratifica aquest fet.

### *Dificultats de la formació permanent*



Gràfic 19: Dificultats de la formació permanent (Solé, 2005)

Amb la possibilitat de marcar fins a tres motius, en una situació oberta de resposta, el principal de dificultats per participar en els cursos de formació permanent és que 'l'oferta de cursos de l'àrea és molt reduïda', amb un 23%; el segon motiu és la 'manca de temps', amb un 18%, i en tercer lloc 'la distància', amb un 16%. Altres motius de dificultat són: 'horaris mal dissenyats' (10%), 'obligacions familiars' (8%), 'manca de qualitat en l'oferta' (7%)...

El fet que l'ítem més contestat hagi estat la 'manca d'oferta de cursos de la nostra àrea' és realment cert: si comparem l'oferta de cursos del Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament amb les altres especialitats i amb altres matèries, ens adonem que l'oferta és mínima.

La segona explicació, la 'manca de temps', pot anar relacionada amb la pregunta 18; la majoria de professors d'EF duen a terme en horari extraescolar altres tasques relacionades amb l'àrea i no tenen gaire temps per implicar-se en la poca oferta de formació permanent existent; això en el professorat més jove, en els que són una mica més grans poden tenir compromisos familiars.

La poca oferta de cursos es centralitza a la capital de província i a les capitals d'algunes comarques, per la qual cosa la majoria de professorat ha de fer un llarg desplaçament per realitzar els cursos de formació permanent.

Vull remarcar les respostes que m'han aportat com a pregunta semioberta i que suposen matisacions als ítems donats:

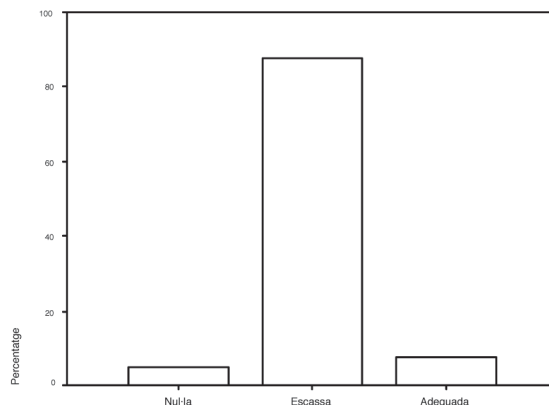
— Els que m'interessen no m'agafen (normalment poca oferta i molta demanda).

— Coincidència amb l'horari escolar.

— Nombre de places limitat en alguns (té molt a veure amb la primera resposta; dels interessants, falten places).



### *Oferta de cursos (quantitatiu)*



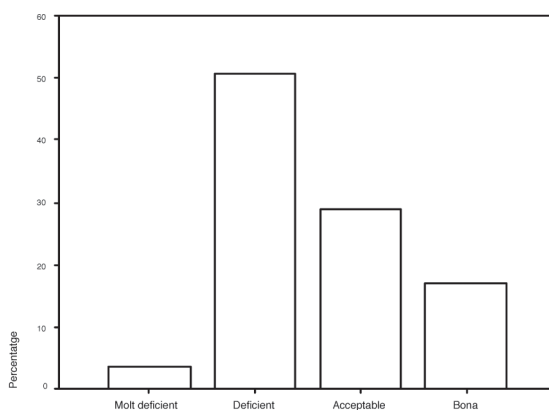
Gràfic 20: Oferta de cursos: quantitatiu (Solé, 2005)

Amb la possibilitat de valoració de l'1 al 5 entre 'nul·la' i 'excessiva', el percentatge més alt se l'emporta 'l'escàs' nombre d'oferta de cursos, amb un 88%, seguit 'd'adequat', amb un 9% i nul·la amb un 4%. No ha obtingut cap valoració les opcions 'abundant' i 'excessiva'.

Aquesta pregunta corrobora l'anterior, on el principal problema amb què es troben els professors d'EF en la participació del cursos de formació permanent és la poca oferta que hi ha en aquesta àrea. Això és cert si en comparem la quantitat amb la resta d'altres àrees en el Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament. De les 5 possibilitats d'ítems a contestar ho han fet a les tres amb més baixa valoració.

D'aquí sorgeix una altra conclusió molt vàlida: la majoria del professorat està content amb la seva formació inicial (pregunta 23 del qüestionari), consideren bastant necessària o absolutament necessària la seva formació permanent (pregunta 25 del qüestionari), però es troben que no tenen oferta de cursos per a ells (pregunta 27 del qüestionari).

### *Oferta de cursos (qualitatiu)*



Gràfic 21: Oferta de cursos: qualitatiu (Solé, 2005)

En relació amb la pregunta anterior, la qualitat de l'oferta de cursos de formació la consideren 'deficient' en un 51%; 'acceptable' en un 29%, 'bona' en un 17% i 'molt deficient' un 3%.

Malgrat que hi hagi pocs cursos de l'especialitat (pregunta anterior), un 51% els consideren 'deficients'; això ens dóna una idea de la pobra opinió que tenen els especialistes envers els seus cursos de formació. Si sumem els dos percentatges positius (29% 'acceptables' i 17% 'bons'), tenim que un 46% del professorat pensa que són força bons els cursos de formació de la seva especialitat.

## 2.1 EDAT I SEXE/FORMA D'ESPECIALITAT/FORMACIÓ INICIAL

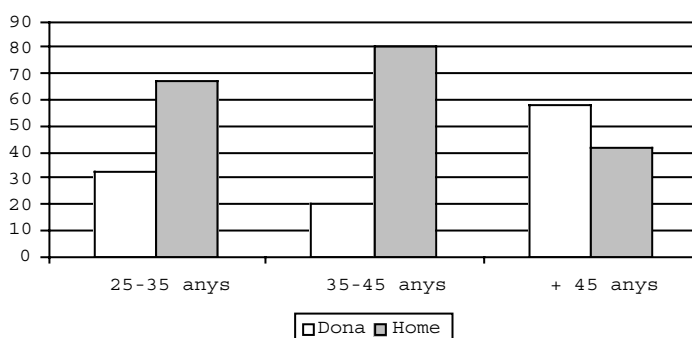
En aquestes interrelacions volia saber si ambdós sexes estaven repartits equitativament entre les 3 franges d'edat recodificades '25-35 anys', '35-45 anys' i '+ 45 anys'; si hi havia diferències entre l'edat dels professors i la forma d'especialitat, i si hi havia diferències d'opinió vers la formació inicial entre les 3 franges d'edat.

La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	Sexe	Especialitat	F. Inicial
Edat	0,054	0,372	0,452

Taula 8:  $\chi^2$  Edat i sexe/forma d'especialitat/formació inicial (Solé, 2005)

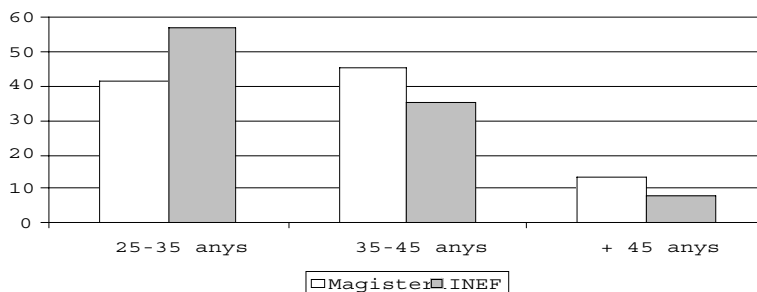
Per tant, entre edat i sexe, el resultat ens indica que et pots trobar per igual professors i professores en cada franja d'edat, i per tant, no hi ha diferències entre aquestes dues variables. La taula de contingència ens ha donat que en la franja d'edat de '25-35 anys' hi ha un 32,5% de 'dones' i un 67,5% d'homes'; en la franja de '35-45 anys' hi ha un 20% de 'dones' i un 80% d'homes'; i en la de '+ 45 anys' hi ha un 58% de 'dones' i un 42% d'homes'. El gràfic següent següent així ho expressa:



Gràfic 22: Edat del professorat i sexe (Solé, 2005)

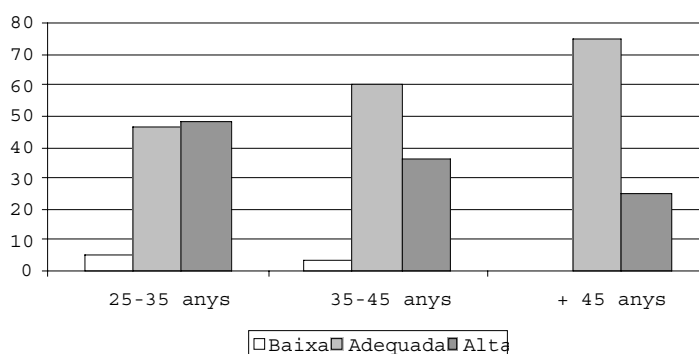
Entre edat i forma d'especialitat m'ha donat que tampoc no hi ha diferències quant a la distribució de la forma d'especialitat de Magisteri o INEF entre les 3 franges d'edat, malgrat

que sembli veure's en el gràfic que els professors d'INEF són lleugerament més joves que els professors de Magisteri. Els professors que provenen de 'Magisteri', un 41%, es troben en la franja d'edat de '25-35 anys', un 46% en la franja de '35-45 anys' i un 14% en la franja de '+ 45 anys'. Els professors que provenen d'INEF, un 57% es troben en la franja d'edat de '25-35 anys', un 35% en la franja de '35-45 anys' i un 8% en la franja de '+ 45 anys'.



Gràfic 23: Edat del professorat i forma d'especialitat (Solé, 2005)

Entre edat i opinió de la formació inicial, el resultat de la prova de la khi-quadrat em demostra que no hi ha diferències significatives en aquest fet, i tan els professors més joves com els més grans no discrepen gaire en la seva opinió vers la formació inicial.



Gràfic 24: Edat del professorat i formació inicial (Solé, 2005)

Tal com es mostra el gràfic, els professors que tenen '25-35 anys' consideren que tenen un formació 'baixa' en un 5%, 'adequada' en un 46% i 'alta' en un 49%; els professors que tenen entre '35-45 anys' consideren que tenen un formació 'baixa' en un 3%, 'adequada' en un 60% i 'alta' en un 37%, i dels professors que tenen '+ 45 anys' cap d'ells ha considerat que té una formació inicial 'baixa', la tenen 'adequada' en un 75% i 'alta' en un 25%.

## 2.2 FORMACIÓ INICIAL I FORMA D'ESPECIALITAT/SEXE.

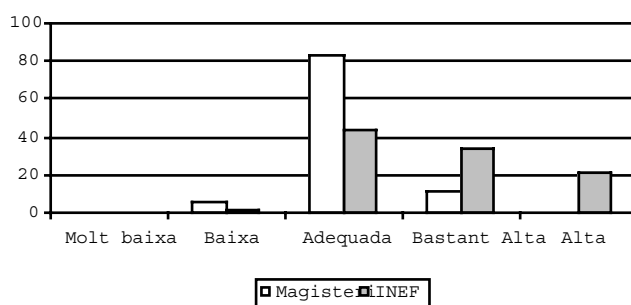
En aquesta pregunta volia comprovar si hi havia diferències en la distribució en l'opinió dels professors d'EF d'ESO vers la seva formació inicial, tenint en compte la forma d'especialitat i segons si són professors o professores.

La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	Especialitat	Sexe
F. inicial	0,010	0,321

Taula 9:  $\chi^2$  Formació inicial i forma d'especialitat/sex (Solé, 2005)

El resultat de la interacció entre formació inicial i forma d'especialitat m'indica que sí que hi ha una relació entre les dues variables; és a dir, el que pensen els professors que provenen de Magisteri en la seva formació inicial és diferent dels que provenen d'INEF i dels que provenen d'altres especialitats. La distribució de les opinions, segons la taula de contingència no confirma la  $H_0$ ; és a dir, les diferents formes d'especialitat opinen de diferent forma de la seva formació inicial.

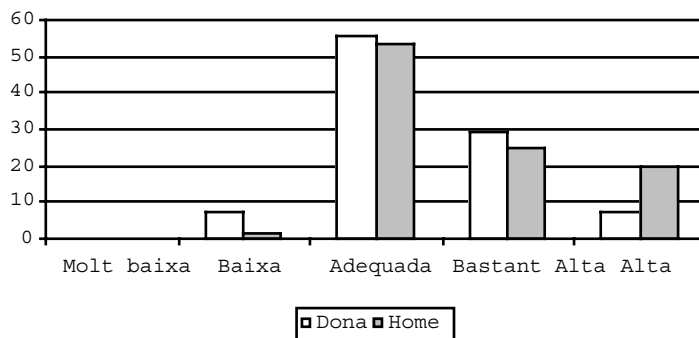


Gràfic 25: Formació inicial i forma d'especialitat (Solé, 2005)

Tal com es veu en el gràfic, els professors diplomats de 'Magisteri' opinen, majoritàriament en un 83% que tenen una formació inicial 'adequada', i només l'11% pensa que la tenen 'alta'. Els professors llicenciats en 'INEF' tenen una valoració més positiva de la seva formació inicial; un 43% creu que la tenen 'adequada', un 35% pensa que la tenen 'bastant alta' i un 21% 'alta'. Com a contrapartida, cap professor que prové de Magisteri ha valorat la seva formació inicial com a 'alta'.

Dit d'una altra manera, si el professor prové de Magisteri té una opinió, més aviat baixa, i si prové d'INEF, en té una altra, més aviat alta.

Respecte al que pensen els professors i les professores sobre la seva formació inicial, no hi ha diferències significatives; així ens ho marca el resultat de la khi-quadrat. A l'haver-hi relació entre les dues variables, vol dir que independentment de ser professor o professora tenen la mateixa opinió de la seva formació inicial. I segons la taula de contingència, la distribució de les dues variables confirma la  $H_0$  = pensen el mateix els professors i les professores respecte a la seva formació inicial.



Gràfic 26: Formació inicial i sexe (Solé, 2005)

El gràfic ens ho demostra més representativament; les columnes de la formació inicial 'baixa', 'adequada' i 'alta' són quasi bé igual d'altas en els dos sexes.

### 2.3 NECESSITAT DE LA FORMACIÓ PERMANENT I COMARCA/EDAT I FORMA D'ESPECIALITAT

En aquesta pregunta volia comprovar si hi havia relació entre la necessitat de formació permanent i els diferents tipus de comarques, l'edat del professorat i la forma d'especialitat.

La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	Comarca	Edat	Especialitat
Necessitat f. permanent	0,920	0,758	0,236

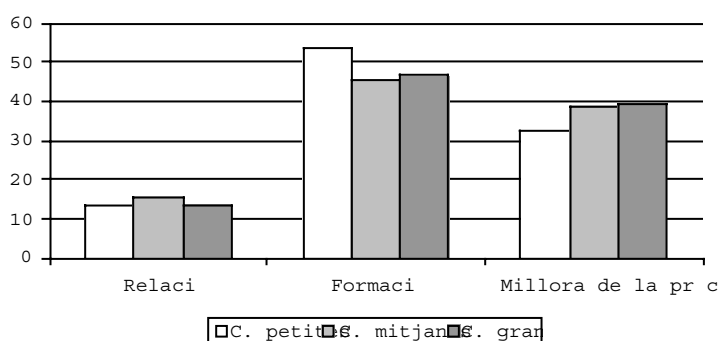
Taula 10:  $\chi^2$  Necessitat de formació permanent i comarca/edat/forma d'especialitat (Solé, 2005)

Els tres resultats han donat una khi-quadrat més gran que 0,05, i per tant, indiquen que la mostra està repartida equitativament entre les diferents possibilitats de resposta de cada un dels ítems, o sigui que no hi ha diferències.

És a dir, entre necessitat de formació permanent i comarca l'opinió que han manifestat els professors d'EF vers la necessitat de la formació permanent està distribuïda per igual entre els tres tipus de comarques: petites, mitjanes i grans; i per tant no hi ha diferències significatives entre elles.

Per comarques; les que tenen poc volum de professorat d'ESO fan els cursos de formació permanent buscant una 'formació' en un 54%, per 'relacionar-se amb els companys' en un 14% i per 'millorar la pràctica' en un 32%. Les comarques mitjanes valoren les tres necessitats de formació en un 16% per 'relacionar-se amb els companys', amb un 46% per 'formar-se' i en un 39% per 'millorar la pràctica'. Les comarques amb un volum més gran de professorat d'ESO, les grans, valoren els tres tipus de necessitat de formació en un 14% per 'relacio-

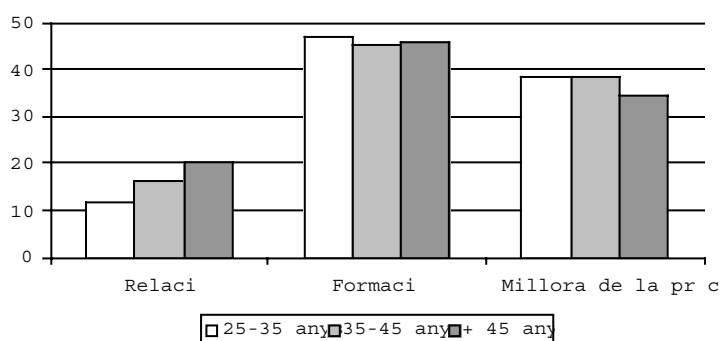
nar-se amb els companys', en un 47% com a 'formació' i en un 40% per 'millorar la pràctica'. El gràfic següent així ho expressa:



Gràfic 27: Necessitat de formació permanent i comarca (Solé, 2005)

Entre necessitat de formació permanent i edat, el resultat de la khi-quadrat ens indica que en els motius de necessitat de formació permanent no hi ha diferència entre les diferents edats del professorat.

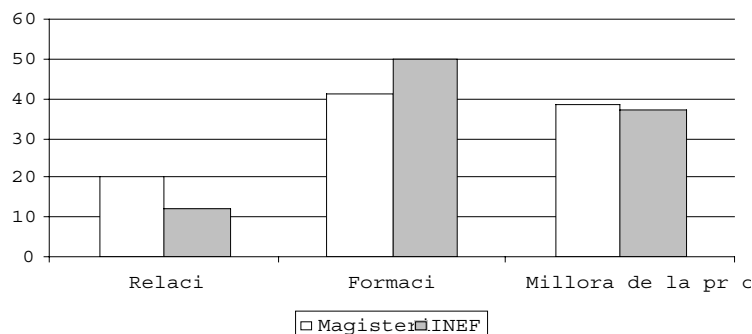
Per edats, el col·lectiu de '25-35 anys' prioritza el fet de 'formar-se' en un 49%, seguit de l'ítem de 'millorar la pràctica' en un 39% i amb el fet de 'relacionar-se amb companys' amb un 12%; el col·lectiu de '35-45 anys' prioritza igualment el fet de 'formar-se' en un 45%, seguit de l'ítem de 'millorar la pràctica' en un 38% i amb el fet de 'relacionar-se amb companys' amb un 16%, i el col·lectiu de '+ 45 anys' té un resultat semblant als dos col·lectius anteriors: el fet de 'formar-se' l'han contestat amb un 46%, l'ítem de 'millorar la pràctica' en un 34% i el fet de 'relacionar-se amb companys' amb un 20%.



Gràfic 28: Necessitat de formació permanent i edat (Solé, 2005)

En la pregunta de necessitat de formació permanent i forma d'especialitat volia comprovar si, després d'haver-hi diferències entre la formació inicial i la forma d'especialitat, hi havia diferències sobre la necessitat de formació permanent i entre les formes d'especialitat. El resultat de la prova de khi-quadrat indica que els motius de necessitat de formació no vénen condicionats per la forma d'especialitat.

La dada que més ressalta de la taula de contingència és que el col·lectiu de Magisteri i d'INEF tenen percentatges molt semblants en els tres motius de formació permanent. En la taula següent queda reflectit:



Gràfic 29: Necessitat de formació permanent i forma d'especialitat (Solé, 2005)

## 2.4 VALORACIÓ DE FORMACIÓ PERMANENT I FORMA D'ESPECIALITAT/COMARCA

En aquesta pregunta volia saber si feien una valoració diferent de la formació permanent segons la forma d'especialitat i les diferents comarques.

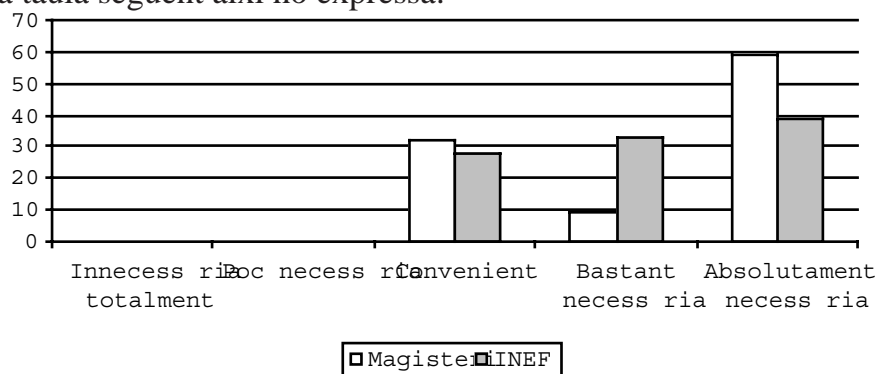
La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	Especialitat	Comarca
Valorat. f. permanent	0,073	0,260

Taula 11:  $\chi^2$  Valoració de la formació permanent i forma d'especialitat/comarca (Solé, 2005)

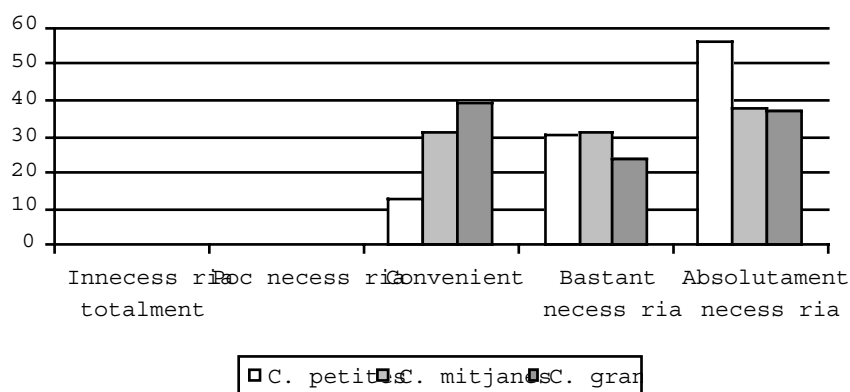
En la primera interrelació volia saber si hi havia diferències d'opinió entre les diferents formes d'especialitat i la valoració que atorguen a la formació permanent, tenint en compte que en la forma d'especialitat i formació inicial no hi havia relació entre les variables i en la de necessitat de formació permanent i forma d'especialitat sí que n'hi havia. La prova de khi-quadrat ha donat un valor superior a 0.05, i per tant, la distribució la valoració que fan els professors vers la formació permanent és equitativa entre les diferents formes d'especialitat.

Els col·lectius de professors que provenen de 'Magisteri' sembla que valoren més la formació permanent, i per tant, tenen un major percentatge de l'ítem 'absolutament necessària'. La taula següent així ho expressa:



Gràfic 30: Valoració de la formació permanent i forma d'especialitat (Solé, 2005)

Malgrat que no hi havia diferències en la pregunta de necessitat de formació permanent i comarques, ara volia esbrinar quina valoració feien de la formació permanent i els tres tipus d'agrupació de comarques. La prova de khi-quadrat també ha donat un valor superior a 0.05, i per tant, tampoc no hi ha diferències quant a la valoració entre els diferents tipus de comarques. El gràfic següent així ho demostra:

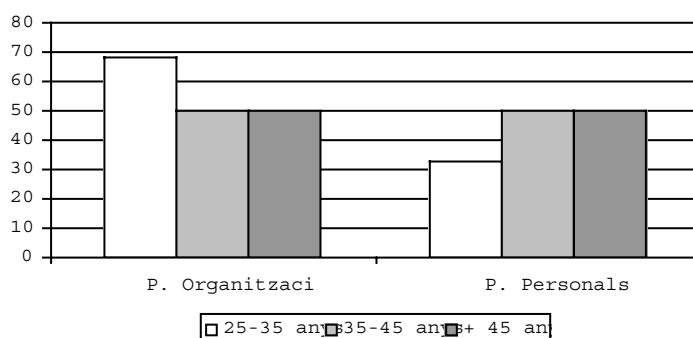


Gràfic 31: Valoració de la formació permanent i comarca (Solé, 2005)

Dels resultats cal destacar que les comarques petites són les que han valorat més alt l'ítem 'absolutament necessària' amb un 57%, malgrat que en el conjunt les diferències no siguin significatives; en els altres tipus de comarques les valoracions han estat molt semblants.

## 2.5 DIFICULTATS DE LA FORMACIÓ PERMANENT I EDAT

Per respondre la pregunta si tenen diferents tipus de dificultats segons l'edat, la prova de khi-quadrat m'ha donat  $\chi^2 = 0.275 > 0.05$ , i per tant no hi ha diferències. Cal destacar el percentatge del col·lectiu més jove '25-35 anys' que emfasitza més els problemes organitzatius, amb un percentatge que s'apropa al 70%; les altres dues franges d'edat han valorat per igual els dos tipus de problemes per accedir a la formació permanent. El gràfic així ho expressa:



Gràfic 32: Dificultats de la formació permanent i edat (Solé, 2005)



## 2.6 OFERTA DE CURSOS QUANTITATIUS I FORMA D'ESPECIALITAT/COMARCA

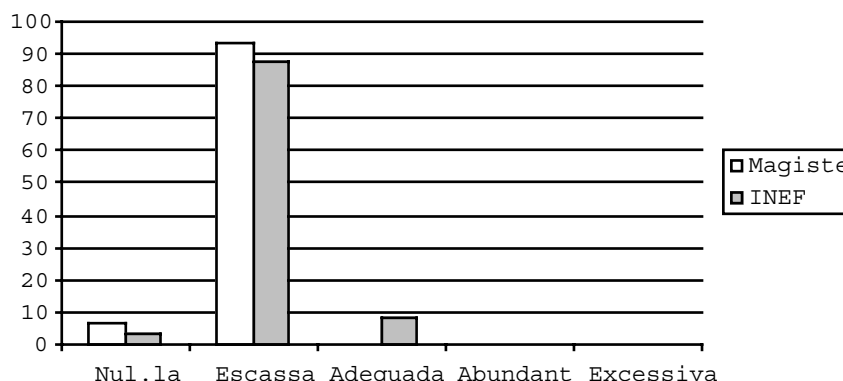
En aquesta pregunta volia esbrinar, davant les diferències d'opinió en la formació inicial i forma d'especialitat, què pensaven sobre la quantitat de cursos que s'ofereixen a les diferents formes d'especialitat, i també volia comprovar si els professors pensaven que l'oferta de cursos de formació era equitativa entre els tres tipus de comarca.

La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	Especialita	Comarca
Oferència de cursos (quantitatius)	0,434	0,077

Taula 12:  $\chi^2$  Oferta de cursos quantitativus i forma d'especialitat/comarca (Solé, 2005)

La primera interrelació ens indica que no hi ha diferències significatives entre les formes d'especialitat i el que pensen sobre la quantitat de cursos de formació. Les dues formes d'especialitat opinen majoritàriament que l'oferta de cursos de formació de la seva àrea és 'escassa', amb percentatges al voltant del 90%. Cal destacar que cap professor ha contestat els ítems de 'abundant' i 'excessiva'. Per tant, la valoració general de la pregunta és que tots dos col·lectius opinen que tenen pocs cursos de formació de la seva àrea.

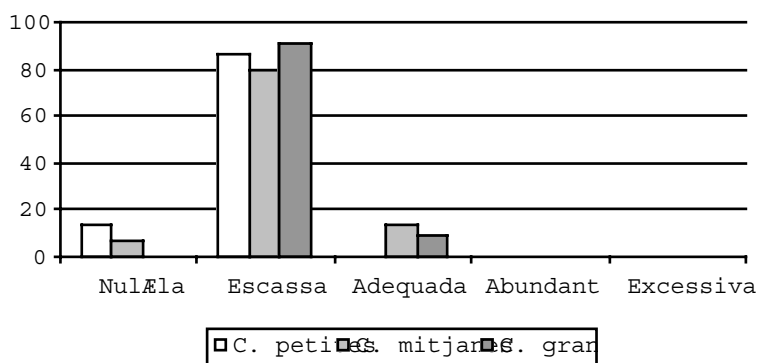


Gràfic 33: Oferta de cursos quantitativus i forma d'especialitat (Solé, 2005)

Per comarques també ens dona una khi-quadrat superior a 0.05, i per tant, tampoc no es considera que hi hagi diferències entre els tres tipus de comarca i la quantitat de cursos de formació que s'ofereixen.

Consideren que tenen una oferta 'nul·la' les 'comarques petites', amb un 75% i les 'comarques mitjanes', amb un 25%. Una oferta 'escassa' consideren que la tenen les 'comarques petites', amb un 26%; les 'mitjanes' amb un 17% i les 'grans' amb un 57%. I una oferta adequada només pensen que la tenen les 'comarques mitjanes', amb un 33% i les 'comarques grans', amb un 67%. Els ítems 'abundant' i 'excessiva' tampoc no han estat contestats per cap professor.

A la taula següent així queda reflectit:



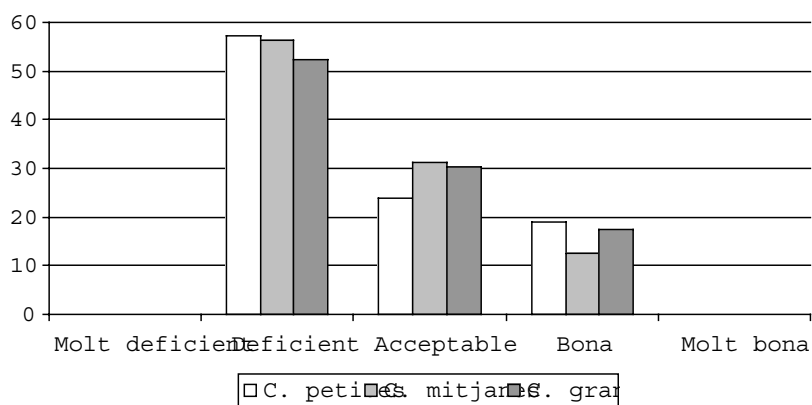
Gràfic 34: Oferta de cursos quantitativs i comarca (Solé, 2005)

## 2.7 OFERTA DE CURSOS QUALITATIUS I COMARQUES

En aquest ítem volia comprovar si podria haver-hi diferències entre la qualitat dels cursos i comarques, ja que a nivell quantitativ no n'hi havia.

El resultat va ser que la prova de khi-quadrat em va donar  $\chi^2 = 0.965 > 0.05$ , que suposa una molt més alta homogeneïtat en el resultat.

Tal com es veu en el gràfic, l'opinió que tenen els 3 tipus de comarca vers la qualitat dels cursos de formació és molt equitativa entre els 3 tipus de resposta; els percentatges són molt similars. Els ítems extrems no han estat contestats per cap professor.



Gràfic 35: Oferta de cursos qualitativs i comarca (Solé, 2005)

### **OBJ. N. 3: CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA A PARTIR DE LA LOGSE**

Cada centre escolar és un món ben diferent i amb unes característiques pròpies. Davant aquesta possible diversitat, volia conèixer com s'organitzaven els diferents tipus de centre, per les dimensions, per la titularitat i en les diferents comarques. Han sigut preguntes que fan referència a l'àmbit organitzatiu del professor: metodologia que empen, continguts prescriptius, us de llibre de text...

Les interrelacions que he realitzat per a obtenir més informació sobre aquest objectiu han estat:

1. 2n nivell de concreció amb titularitat de centre.
2. Blocs de contingut amb titularitat de centre.
3. Blocs de contingut i estrats.
4. Metodologia de cada bloc de contingut amb titularitat de centre, sexe, edat i forma d'especialitat.
5. Crèdits variables amb titularitat de centres i estrats.
6. Utilització de llibres de text amb titularitat de centres, estrats i forma d'especialitat.
7. Continguts del 1r nivell amb titularitat de centre
8. Tipus de contingut amb titularitat de centre, sexe i forma d'especialitat.

#### **Criteris per a l'elaboració del 2n nivell de concreció curricular**

Aquesta pregunta és semioberta; els criteris per a l'elaboració del 2n nivell estan extrets del llibre del currículum de secundària obligatòria; vaig deixar l'opció d'un ítem obert per si hi havia algú que tenia en compte algun altre aspecte no descrit en la pregunta.

Altres criteris que van aportar els professors en l'opció de pregunta oberta:

— Adaptar el currículum en funció del ritme d'aprenentatge dels alumnes.

- Nivell inicial dels alumnes.
- Perfil o afinitat del professor.
- Continguts del 1r nivell de concreció.

Si realitzem una anàlisi de la mitjana en l'opinió de cada un dels criteris, amb una valoració de l'1 'res' a 5 'molt', comprovem que la majoria estan al voltant del valor de 4, que correspon a 'bastant'. Cal destacar el criteri d'interdisciplinarietat com el menys utilitzat amb un valor de 2,23, entre 'poc' i 'una mica'.

	$\bar{x}$
Criteri 1: Relació amb el desenvolupament evolutiu dels alumnes	4.27
Criteri 2: Coherència amb la lògica de l'àrea que s'està treballant	4.31
Criteri 3: Progressió, partint del més general al més detallat i del més simple al més complex	4.35
Criteri 4: Relació amb els continguts de les etapes anterior i posterior	3.99
Criteri 5: Equilibri entre els diferents tipus de continguts	3.86
Criteri 6: Interrelació entre els continguts de les diferents àrees	2.23
Criteri 7: Correlació amb els objectius terminals	3.99
Criteri 8: Material i instal·lacions de què disposa el centre	4.37

Criteris: Molt: 5; Bastant: 4; Una mica: 3; Poc: 2 i Gens: 1.

Taula 13: Criteris per l'elaboració del 2n nivell de concreció (Solé, 2005)

Si comparem la mitjana de cada un dels criteris, ens adonem que, majoritàriament, els professors utilitzen els criteris que estableix la LOGSE per realitzar el seu segon nivell de concreció.

L'ítem que menys utilitzen és el de la interrelació; malgrat que la LOGSE argumenta la necessitat d'interrelacionar els continguts de diferents àrees. Aquest aspecte es fa difícil a secundària, ja que cada professor exerceix la docència exclusivament de la seva àrea i això dificulta aquesta interdisciplinarietat i fins i tot en els CV i els CS.

L'ítem que condiona més l'elaboració del 2n nivell són les 'instal·lacions i material de què disposa el centre'. Al ser una assignatura eminentment pràctica i que necessita unes instal·lacions i un material específic, condiona certs continguts de l'àrea. Si has de treballar el bot dintre del bloc de continguts d'HM i no tens pilotes, no el podràs treballar, per exemple.

Els altres criteris que tenen en compte els professors d'EF per a l'elaboració del 2n nivell de concreció i que han obtingut una puntuació alta són el 3r 'Progressió, partint del més general al més detallat i del més simple al més complex', el 2n 'Coherència amb la lògica de l'àrea que s'està treballant' i el 1r 'Relació amb el desenvolupament evolutiu dels alumnes'.

## Blocs de contingut

Els professors han hagut de contestar amb percentatges la quantitat de treball que realitzaven de cada bloc de contingut a cada curs de l'ESO. Era una pregunta complicada de contestar, ja que inicialment el sumatori de cada curs havia de donar 100% en el total de l'etapa, i en molts casos no ha sigut així.

Per a la valoració d'aquesta pregunta he realitzat les mitjanes aritmètiques dels percentatges de cada bloc de contingut i de cada curs; i m'ha donat els resultats següents:

	1r	2n	3r	4t	$\Sigma$
<b>HM</b>	40%	27%	18%	13%	98%
<b>QFB</b>	22%	24%	28%	30%	104%
<b>EC</b>	19%	20%	20%	21%	80%
<b>AFE</b>	26%	28%	31%	32%	117%

Taula 14: Blocs de contingut (Solé, 2005)

Es dona el cas que hi ha bastants casos perduts, el normal és entre 8 i 11 en els blocs de contingut d'HM, el de QFB i el d'AFE; en el d'EC els casos perduts augmenten fins a 14 casos. Això pot ser degut a diferents motius:

— En el cas dels centres de Tarragona ciutat, encara no s'havia implantat el curs de 4t d'ESO en el curs escolar 1998-1999.

— La forma de respondre era mitjançant percentatges, que en el total de l'etapa havien de sumar el 100%. En alguns casos el sumatori dels cursos no era el 100 % exacte.

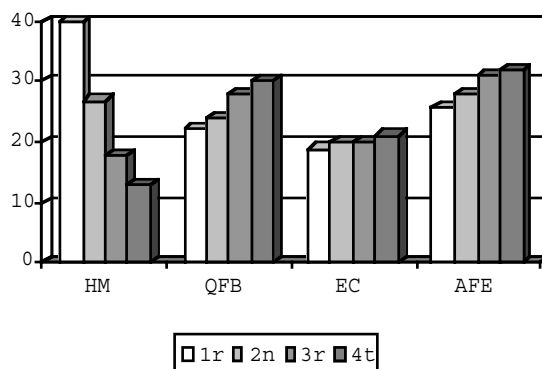
— Altre professorat només ha respost el % dels cursos on treballa i ha deixat en blanc els altres.

— Si es donava el cas que tenia tots els professors d'un mateix centre, acabava d'omplir la resta de cursos d'un professor amb la de l'altre.

La valoració d'aquesta pregunta és força important, ja que queda reflectit el temps que dedica cada professor als blocs de contingut que són prescriptius a l'ESO.

La darrera columna, que és el sumatori dels percentatges dels quatre cursos d'ESO, té com a finalitat detectar les tendències de treball de cada bloc de contingut.

En el gràfic següent es mostren els resultats del treball de cada bloc de contingut en els 4 cursos d'ESO. Visualment és molt representatiu:



Gràfic 36: Blocs de contingut (Solé, 2005)

*Habilitats motrius:* És el bloc de contingut que més es treballa a 1r d'ESO, amb un 40%, i la seva progressió cap als altres cursos és d'anar disminuint el seu treball: un 25% a 2n, un 18% a 3r i un 13% a 4t. Això és perquè es tracta d'un contingut bàsic i els professors creuen que s'ha de treballar més al primer curs. Aspectes com els desplaçaments, els salts, els girs, les coordinacions... són elements bàsics de l'EF que cal consolidar el primer any i que són fonamentals per a altres treballs posteriors, que impliquen més dificultat i/o es fonamenten en les habilitats bàsiques.

*Qualitats físiques bàsiques:* És el segon bloc de contingut que més es treballa a les classes d'EF, ja que el sumatori del seu treball en tots els cursos de l'ESO és del 104%. Al contrari del bloc de contingut anterior, el seu treball va augmentant en la mesura que s'avança en els cursos: un 22% a 1r, un 24% a 2n, un 28% a 3r i un 30% a 4t. Les QFB són la resistència, la flexibilitat, la força i la velocitat. El seu treball pren diferent forma en els diferents cursos; si en els primers cursos es treballa d'una manera més lúdica, en els últims es fa d'una forma més tècnica. El treball d'aquestes qualitats ajuda al desenvolupament físic de l'alumne; i tal com diu la paraula, també són bàsiques per a un bon aprenentatge motor.

*Expressió corporal:* És el bloc de contingut que es treballa menys, en total un 80% en tota l'etapa. El fet que sigui la vessant expressiva de l'EF i de menys "esforç físic" fa que a molts professors no els agradi el seu treball. El tant per cent de treball oscil·la entre el 19% a 1r d'ESO i el 21% a 4t, és a dir, es treballa per igual en tots els cursos.

*Activitats físico-esportives:* És el bloc de contingut que més es treballa a secundària obligatòria, en total un 117%. El motiu és perquè és la part més clàssica de l'EF i la més

valorada i volguda pels alumnes, és la vessant esportiva. Suposa la síntesi dels dos primers blocs de continguts. El seu treball oscil·la entre un 26% a 1r i un 32% a 4t.

## Metodologia

En aquesta pregunta es proposava la possibilitat de contestar tres metodologies per a cada bloc de contingut. Així doncs, per avaluar la resposta he sumat les tres possibilitats de resposta, que és de 258. He comptabilitzat els casos perduts i he realitzat la valoració de la pregunta a partir del percentatge vàlid.

Els tants per cent que surten a la taula següent fan referència al treball de cada metodologia en cada bloc de contingut. És a dir, el sumatori de cada una de les metodologies de cada bloc de contingut és el 100%.

He cregut convenient afegir la mitjana aritmètica de l'ús de cada metodologia. D'aquesta manera obtenia una informació important respecte a les metodologies que més s'utilitzaven en general, i a més a més, en cada bloc de contingut.

El resultat ha estat el següent:

	Comandament directe	Assignació de tasques	Ensenyança per grups de nivell	Resolució de problemes	Descobrimnt guiat	Ensenyança recíproca	Casos perduts
HM	21%	26%	18%	15%	13%	8%	44
<b>QFB</b>	31%	34%	21%	5%	7%	3%	42
<b>EC</b>	11%	22%	9%	21%	24%	13%	60
<b>AFE</b>	16%	26%	22%	17%	13%	7%	32
$\bar{x}$ %	20%	27%	18%	15%	14%	8%	

Taula 15: Metodologies emprades pels professors d'EF (Solé, 2005)

En el bloc de contingut d'HM, la utilització d'un mètode o un altre està bastant repartida en les respostes aportades pels professors. Inicialment s'utilitzen més els mètodes més directius: 'l'assignació de tasques' (26%), el 'comandament directe' (21%) i 'l'ensenyança per grups de nivell' (18%); però després també trobem que utilitzen bastant per igual els altres mètodes menys directius: la 'resolució de problemes' (15%) i el 'descobrimnt guiat' (13%) que també es treballen molt a primària. 'L'ensenyança recíproca', que suposa un nivell més alt de maduració per part dels alumnes, obté el percentatge més baix (8%). Aquest bloc de contingut és el més bàsic de l'àrea d'EF. El fet que cada professor d'EF tingui la seva particular forma de docència fa que la resposta al tipus de metodologia a utilitzar sigui molt diversa. Si comparem aquesta pregunta amb l'anterior, ens adonem que aquest bloc de contingut es dona més al 1r cicle de l'ESO, on els alumnes requereixen una utilització dels mètodes més directius.

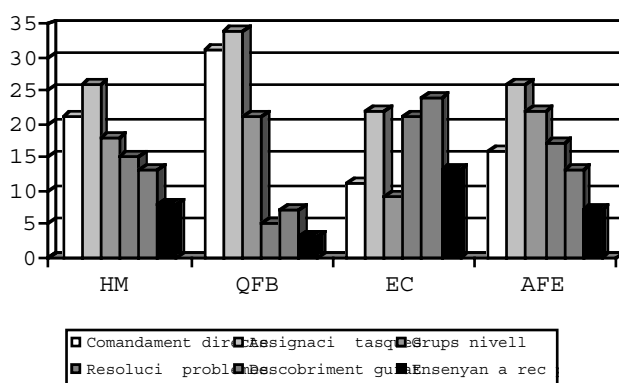
En el treball del bloc de contingut de les QFB ja trobem més diferenciada la utilització de les diferents metodologies; destaquen les directives: 'l'assignació de tasques' (34%), un altre cop és la més utilitzada; el 'comandament directe' (31%) i 'l'ensenyança per grups de

nivells' (21%). En aquest bloc de continguts, que fa referència a la matèria en un nivell més quantitatiu, és curiós el fet que, majoritàriament, s'utilitza una metodologia directiva.

En el treball del bloc de contingut d'EC cal destacar la diferència en la forma de treballar: en primer lloc trobem la utilització d'una metodologia menys directiva com és la del 'descobriment guiat' (24%), seguida de 'l'assignació de tasques' (22%) i de la 'resolució de problemes' (21%). La peculiaritat d'aquesta àrea, al ser la "menys física", es caracteritza per aquest fet, la seva metodologia és molt més oberta i permet major llibertat als alumnes a l'hora d'experimentar i trobar solucions als exercicis proposats.

El 4t bloc de contingut, el d'AFE, és el tema més característic de l'àrea: la pràctica esportiva. Aquí els professors han tornat a diversificar les seves respostes, prioritzant 'l'assignació de tasques' en un 26%. Es pot realitzar la mateixa reflexió que al primer bloc de contingut; la manera de treballar l'àrea varia molt d'un professor a un altre; d'aquí la diversificació de mètodes a utilitzar, però segueixen prioritzant els directius.

En el gràfic següent es mostren aquests resultats:



Gràfic 37: Metodologia emprada en cada bloc de contingut (Solé, 2005)

En total, fent la mitjana dels percentatges dels quatre blocs de contingut, es pot observar que la metodologia més emprada és la 'd'assignació de tasques' (27%), on el professor proposa una sèrie de tasques i l'alumne les realitza de manera individual; els alumnes que són més ràpids i/o eficaços podran realitzar un nombre major de repeticions a diferència dels més lents o d'aquells a qui no els surt tan bé l'exercici.

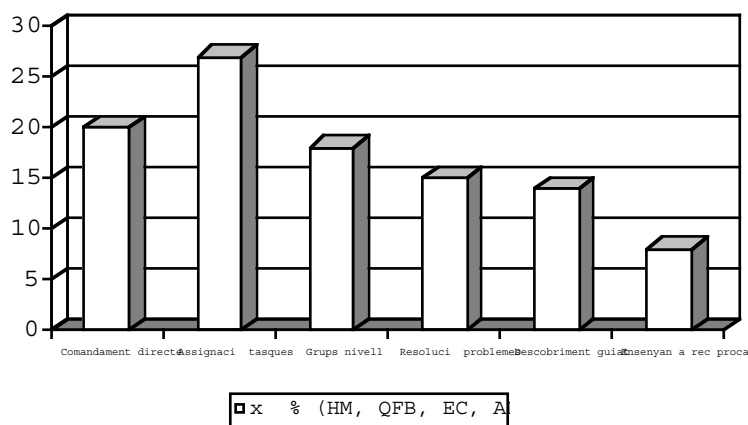
La segona més utilitzada és la del 'comandament directe' (20%), que és la més directiva; és la més fàcil i controladora per part del professor, tots realitzen al mateix moment l'exercici i la quantitat de repeticions.

En tercer lloc la 'd'ensenyança per grups de nivell' (18%) on el professor dóna directrius diferents segons les capacitats de l'alumne.

'L'ensenyança recíproca', que implica un grau més alt de maduració per part dels alumnes, és la menys utilitzada, amb un 8%, ja que suposa que a ambdós alumnes els surt bé l'exercici i saben com corregir el company..



En el gràfic següent així queda representat:



Gràfic 38: Metodologies més utilitzades pels professors d'EF (Solé, 2005)

Una altra dada que voldria comentar és la dels casos perduts, ja que en el cas del bloc de contingut d'EC n'hi ha 60, bastant més que als altres; això és degut -i corrobora la pregunta anterior- al fet que és el bloc menys treballat, i per tant, un nombre alt del professorat no l'ha contestat tant.

Una altra informació que podia treure d'aquesta pregunta era conèixer quines metodologies utilitzaven més els professors d'EF en cada bloc de contingut. Suposa una altra manera d'expressar els resultats.

Així doncs, ens trobem que la metodologia del 'comandament directe' s'utilitza més en el treball del bloc de contingut de les QFB, amb un 31%, i en segon terme amb les HM, amb un 21%. En els blocs de contingut d'AFE i d'EC s'utilitzen menys.

La metodologia de 'l'assignació de tasques' s'utilitza majoritàriament en el bloc de contingut de les QFB, amb un 34%. Els blocs de contingut d'HM i d'AFE han sortit amb el mateix percentatge, un 26%. I en menor proporció s'utilitza en l'EC, amb un 22%. Com es pot comprovar en aquest gràfic, aquest bloc de contingut és el que té les columnes més altes, ja que és el que més s'utilitza.

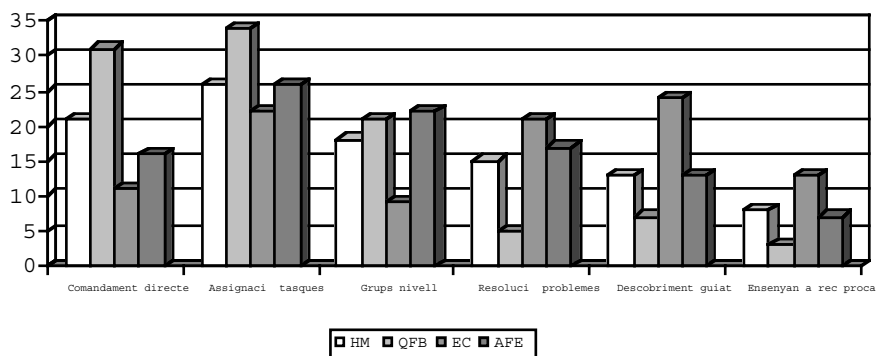
La metodologia de 'ensenyança per grups de nivell' ha sortit que es treballa quasi per igual en els blocs de contingut de QFB i d'AFE; en segon terme s'utilitza en el treball de les HM, amb un 18%. Al bloc de contingut d'EC l'utilitzen ben poc aquesta metodologia, només el 9%.

La metodologia de 'resolució de problemes' s'utilitza majoritàriament en el bloc de contingut d'EC, amb un 21%. Al bloc de contingut d'AFE i d'HM l'utilitzen en menor proporció, amb un 17% i un 15%. En les QFB es treballa ben poc, només amb un 5%.

La metodologia de 'descobriments guiats' també és més utilitzada en el bloc de contingut d'EC. El bloc de contingut d'HM i d'AFE les treballa per igual, amb un 13%; i en menor proporció les QFB, amb un 7%.

La metodologia d'ensenyança per grups de nivell' s'utilitza més en el bloc de contingut d'EC, amb un 13%. El segueixen els blocs de contingut d'HM i d'AFE, amb un 8% i 7%. El bloc de contingut de QFB quasi bé no l'utilitza, el percentatge ha estat del 3%.

En el gràfic següent queda representada cada metodologia i com es utilitza en cada bloc de contingut:



Gràfic 39: Metodologies emprades en cada bloc de contingut (Solé, 2005)

### Crèdits variables

El nombre de CV de cada àrea varia en cada centre encara que hi ha una normativa establerta. El quadre del qüestionari on es demanava el nombre de CV de cada curs i la seva tipologia ha estat valorat de la següent forma.

En un primer moment s'ha comptabilitzat el nombre de CV en cada un dels cursos de l'ESO. Aquesta dada ens ajudarà a saber la quantitat de CV que s'ofereix en cada curs per tal de comprovar en quins cursos se n'ofereixen més. Un segon pas és fer un estudi de quina tipologia de CV s'ofereix més, i un tercer pas és comprovar com es distribueixen les tipologies de crèdits en cada curs de l'ESO.

En la quantificació del nombre de crèdits de cada curs i en la seva tipologia, els resultats han estat els següents:

	Inici	Ref	Ampli	Total
1r	101	17	13	131
2n	91	21	26	138
3r	85	13	39	137
4t	54	14	73	141
<b>Σ</b>	<b>331</b>	<b>65</b>	<b>151</b>	<b>547</b>

Taula 16: Tipologia de crèdits en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

Com es pot observar, en la taula no hi ha diferències representatives en la quantitat de crèdits que s'ofereixen en cada curs d'ESO, ja que ens trobem que hi ha una variació mínima entre els quatre cursos; a 1r se n'ofereixen 131; a 2n 138; a 3r 137 i a 4t 141.

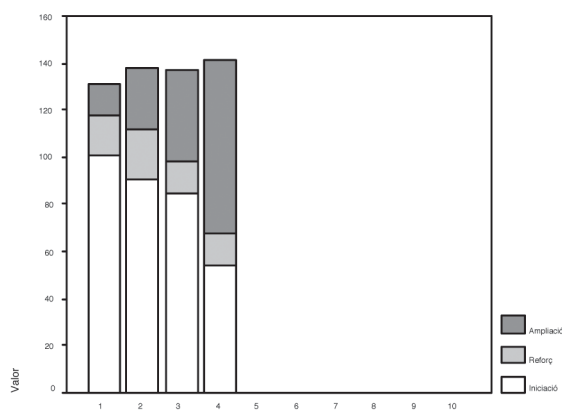
Pel que fa a la tipologia dels CV que s'ofereixen, ens trobem que si sumem el total del nombre de CV en cada nivell d'ESO dona:

CV	N...	%
Iniciaci	331	61%
Reforç	65	11%
Ampliaci	151	28%
TOTA L	547	100%

Taula 17: Nombre i tant per cent de cada tipologia de CV (Solé, 2005)

El tipus de CV d'EF que més s'ofereix a l'ESO és el 'd'iniciació', seguit del 'd'ampliació' i amb menor percentatge el de 'reforç'. Això és perquè el tipus de matèria que pot oferir més aquesta àrea són CV d'iniciació a matèries concretes o esports que no es poden oferir a l'àrea comuna bé perquè fa necessari un menor nombre d'alumnes o bé perquè fa falta un material molt específic. Els d'ampliació són el segon percentatge més nombrós, ja que permeten ampliar temes o aspectes tractats en l'àrea comuna o en CV de cursos inferiors. Són molt menys nombrosos els crèdits de tipus de reforç, ja que per la forma de desenvolupar-se de l'àrea suposen un aprenentatge continu i sobre els ja existents.

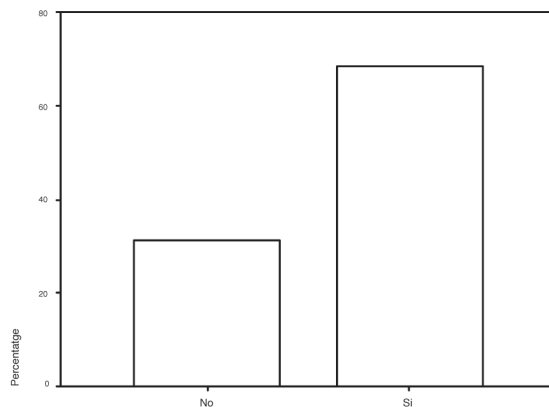
La tercera anàlisi, que consistia a comprovar com es distribueixen les tipologies dels crèdits en cada curs de l'ESO, ens ha donat:



Gràfic 40: Distribució de les tipologies de crèdit en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

Tal com es mostra en el gràfic de barres, es pot comprovar com la tipologia de crèdits d'iniciació va disminuint en la mesura que s'avança en l'ESO; els de reforç es mantenen més o menys igual en tots els cursos, i els d'ampliació van augmentant en la mesura que avancem en l'edat dels alumnes. Aquest resultat és molt lògic, ja que el normal és presentar en els primers cursos d'ESO els crèdits d'iniciació i a 4t, quan tenen més coneixement de la matèria, els d'ampliació.

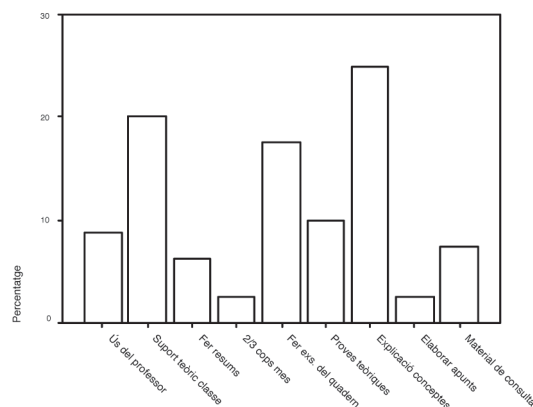
### *Llibres de text*



Gràfic 41: Llibres de text (Solé, 2005)

L'ús o no de llibre de text depèn de cada professor. Com hem comprovat, majoritàriament, utilitzen llibre o creuen necessari de tenir-lo el 69% del professorat; en canvi, el 31% creuen que no fa falta. Malgrat que l'àrea d'EF és eminentment pràctica, la majoria de professors utilitzen i tenen el suport del llibre de text.

### *Utilització del llibre de text*



Gràfic 42: Utilització del llibre de text (Solé, 2005)

Era una pregunta oberta. El que he fet és estandarditzar les respostes aportades pels professors. També s'ha de tenir en compte que és una pregunta dependent de l'anterior i només l'han contestat els professors que han respost afirmativament la pregunta anterior.

En aquesta pregunta oberta ens trobem que, dels professors que utilitzen llibre de text, un 25% el fan servir per 'explicar els continguts de conceptes' que són prescriptius de l'ESO; el segon percentatge més alt el trobem en la resposta: 'suport teòric de les classes pràctiques' en un 20%. Aquests dos percentatges tenen molta semblança, ja que els dos fan referència a la part conceptual de la matèria. En una àrea com aquesta, on els continguts procedimentals són els més utilitzats, cal fer veure als alumnes que totes les classes pràctiques que realitzen tenen la seva base en conceptes teòrics que han d'assolir.

El tercer percentatge més alt, un 18%, fa referència al quadern de l'alumne que normalment va amb el llibre de text i que el professor utilitza, normalment, com a avaluació per comprovar si els alumnes van entenent la teoria i sense necessitat de fer proves escrites; és una manera de comprovar si han assolit els objectius conceptuals.

Els altres percentatges que no arriben al 10% fan referència a 'ús del professor' per a preparar-se ell els apunts de les seves classes teòriques, per exemple. Una altra resposta ha estat 'com a material de consulta dels alumnes' per fer treballs teòrics o en el CS. Una altra resposta ha estat 'fer un dossier, resums, una llibreta'.

Les altres dues respostes no arribaven al 3% i han estat 'per elaborar els apunts i després donar-los' i 'periòdicament 2/3 sessions al mes' que suposen una resposta de quan utilitzen el llibre.

### *Continguts prescritius 1r nivell de concreció*

Aquesta era la segona pregunta feixuga del qüestionari. Els professors havien d'escollir un dels 4 cursos de l'ESO i especificar en quin grau apliquen cada un dels continguts que són prescritius d'aquesta etapa educativa i que corresponen al 1r nivell de concreció. El resultat va ser que els professors de la mostra van escollir els diferents cursos en una forma molt equitativa, de la següent forma: 22 professors el 1r curs; 16 el 2n curs; 21 el 3r curs i 24 el 4t curs d'ESO; 2 o 3 professors no van contestar aquesta pregunta o alguns dels ítems.

L'anàlisi d'aquesta pregunta la farem a partir de les mitjanes aritmètiques de les valoracions que han fet els professors en cada curs. La valoració estava entre 1 i 5, essent 1 que no treballa 'gens' els continguts i 5 que els treballa 'molt'.

Per a l'anàlisi d'aquesta pregunta he separat els continguts pels tres tipus: procediments, fets i conceptes, i actituds, valors i normes. Sota de cada contingut hi ha la mitjana aritmètica de puntuació dels 4 cursos d'ESO. En les dues columnes següents apareix la mitjana de valoració dels professors que han escollit el 1r o 2n curs d'ESO (1r cicle) i els que han escollit el 3r o 4t curs d'ESO (2n cicle). D'aquesta forma podia fer una valoració de la mitjana entre els dos cicles de cada contingut, i entre els diferents tipus de continguts.

*Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de procediments en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'etapa*

	<b>1r cicle</b>	<b>2n cicle</b>		<b>1r cicle</b>	<b>2n cicle</b>
C 1 x=358	x=4,23	x=2,94	C 2 x=317	x=3,76	x=2,59
C 3 x=395	x=3,79	x=4,11	C 4 x=302	x=2,58	x=3,47
C 5 x=230	x=2,31	x=2,29	C 6 x=214	x=2,23	x=2,05
C 7 x=185	x=2,02	x=1,68	C 8 x=201	x=2,15	x=1,87
C 9 x=406	x=3,82	x=4,30	C 10 x=361	x=3,46	x=3,76
C 11 x=387	x=3,70	x=4,04	C 12 x=226	x=2,10	x=2,42
C 13 x=232	x=2,83	x=1,82			

Taula 18: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de procediments en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)

**Contingut 1:** Aquest primer contingut es treballa molt més a 1r cicle, amb una mitjana de 4,23. En canvi, a segon cicle la valoració ha estat menor, amb 2,94. Si comparem aquest resultat amb la pregunta 30 del qüestionari, corrobora els resultats d'aquesta última, ja que en el treball del bloc de contingut de les HM hi havia una disminució de la seva docència en la mesura que avançàvem en els cursos d'ESO. A més a més, és un contingut que cal treballar al primer cicle per poder fer aprenentatges més complexos en cursos superiors.

**Contingut 2:** Encara que les valoracions no hagin arribat a 4, ens trobem que es treballa més a 1r cicle, amb una mitjana de 3,76, que en el segon cicle, amb 2,59. En aquest contingut també podem fer la mateixa reflexió que en l'anterior, ja que també fa referència al bloc de continguts de les HM.

**Contingut 3:** Aquest contingut no té quasi bé diferència entre els dos cicles, amb una mitjana de 3,79 al 1r cicle i 4,11 al 2n; es treballa una mica més en el segon. Aquest contingut fa referència al bloc de contingut de QFB. Si fem una comparació amb la pregunta 30 del qüestionari, ens trobem que els professors també han respost que es treballa aquest bloc de contingut una mica més al segon cicle.

**Contingut 4:** Aquest contingut fa referència als sistemes d'entrenament del bloc de contingut de QFB. Hi ha una diferència de quasi un punt entre el primer cicle, amb una mitjana de 2,58, i el segon cicle, amb una mitjana de 3,47. És un contingut més específic de 2n cicle. Cal un treball previ de les QFB per realitzar, posteriorment, l'aprofundiment amb els sistemes d'entrenament.

**Contingut 5:** Si ens fixem en els resultats de les mitjanes aritmètiques, són quasi bé les mateixes al primer cicle i al segon, amb una mitjana de treball del contingut en tota la secundària de 2,30; és a dir, entre 'poc' i 'suficient'. Això vol dir que és un contingut que es treballa ben poc. Si comparem el resultat amb la pregunta 30, ens trobem que aquest contingut fa referència al bloc de contingut que menys es treballa, el d'EC.

**Contingut 6:** Aquest contingut també fa referència al bloc de contingut d'EC; és una part molt concreta d'ell, i tal com es reflecteix en els resultats, el seu treball es pobre en el global de l'ESO. La mitjana aritmètica de treball en tota l'etapa està en 2,14, entre 'gens' i 'poc'.

**Contingut 7:** Aquest altre contingut d'EC segueix la mateixa línia dels dos anteriors. La mitjana aritmètica de treball en tota l'etapa està en 1,85. Això suposa molt poc treball en el global de l'ESO.

**Contingut 8:** Aquest és l'últim contingut de procediments que fa referència al bloc de continguts d'EC. El seu treball continua sent 'poc' i la mitjana aritmètica de treball en tota l'etapa està en 2,01.

Com hem pogut comprovar en aquesta pregunta del qüestionari, i corroborant la pregunta 30, aquest és el bloc de contingut que menys es treballa. Les mitjanes aritmètiques de treball en tota l'etapa són les més baixes.

**Contingut 9:** Com podem comprovar en les mitjanes aritmètiques, aquestes han pujat sobradament de valor. Ens trobem amb un contingut clàssic de l'àrea d'EF, fa referència als aspectes tècnics. Els resultats de la seva docència ens donen una mitjana de 3,82 al 1r cicle, i de 4,30 al 2n cicle. Els valors d'aquest contingut s'apropen a 'bastant' i 'molt'.

**Contingut 10:** Aquest contingut, malgrat ser més de 2n cicle, també ha obtingut una puntuació elevada en el 1r cicle. La valoració està entre 'suficient' i 'bastant'. És possible que a primer cicle es treballi més l'estratègia en els jocs i a segon cicle l'estratègia en els esports, que s'anomena tàctica.

**Contingut 11:** Aquest contingut actitudinal és dels que més es treballen en l'àrea d'EF. Com es pot observar en les mitjanes aritmètiques, 3,70 al 1r cicle i 4,04 al 2n cicle, l'aplicació de les regles en els jocs i els esports és una constant de treball diari dintre de l'àrea.

**Contingut 12:** Les activitats físiques no reglamentades, entre les quals hi ha les que es realitzen a la natura, són un contingut que s'hauria de treballar molt més dintre de l'àrea. Els resultats de les mitjanes ens donen que es treballa entre 'poc' i 'suficient', i no hi ha diferències significatives entre els dos cicles.

**Contingut 13:** Els jocs tradicionals, i més per l'ús del terme joc, es treballen molt més a primer cicle. Si al primer cicle es treballen una mitjana de 2,83, quasi 'suficient', al segon cicle es treballen una mitjana d'1,82, que no arriba a 'poc'.

*Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'etapa*

	1r cicle	2n cicle		1r cicle	2n cicle
C14 x=390	x=3,61	x=4,19	C15 x=326	x=3	x=3,53
C16 x=335	x=3,39	x=3,32	C17 x=191	x=2,12	x=1,70
C18 x=187	x=2,09	x=1,65	C19 x=196	x=2,16	x=1,77
C20 x=360	x=3,44	x=3,76	C21 x=368	x=3,50	x=3,87
C22 x=340	x=3,68	x=3,12	C23 x=333	x=3,24	x=3,42
C24 x=325	x=3,10	x=3,41	C25 x=294	x=3,05	x=2,84
C26 x=272	x=2,87	x=2,58	C27 x=202	x=1,94	x=2,11
C28 x=227	x=2,74	x=1,80	C29 x=221	x=2,64	x=1,79

Taula 19: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de conceptes en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)

**Contingut 14:** El concepte de QFB és prou important, i així ho reflecteix en la mitjana aritmètica global d'etapa, amb 3,90; és una puntuació que s'apropa a 'bastant'. Hi ha una lleugera diferència de treball entre el 1r cicle i el 2n, essent lleugerament superior al segon cicle.

**Contingut 15:** El treball d'aquest contingut fa que l'alumne s'adoni dels canvis fisiològics que es produeixen en el seu cos mentre es realitza activitat física. Amb la conscienciació d'aquest contingut farà que l'alumne adopti hàbits saludables de cara a un futur. El resultat ens ha donat una mitjana de 3 a 1r cicle i de 3,53 a 2n cicle. És a dir, entre 'suficient' i 'bastant', treballant-se una mica més a 2n cicle.



**Contingut 16:** Relacionat amb el contingut anterior. La finalitat última de l'àrea d'EF és una millora de la salut i de la qualitat de vida. Els professors el treballen per igual en els dos cicles de l'ESO, amb una valoració d'una mica més que 'suficient'.

**Contingut 17:** Amb aquest contingut iniciem els que fan referència al bloc de contingut d'EC. Si en procediments ja hem trobat una disminució del seu treball, en conceptes ens trobem amb unes valoracions molt baixes també, entre 2,12 a 1r cicle i 1,70 a 2n cicle; és a dir, es treballa entre 'gens' i 'poc'.

**Contingut 18:** Aquest altre contingut d'EC també ha obtingut unes valoracions molt baixes, 2,09 a 1r cicle i 1,65 a 2n cicle; entre 'gens' i 'poc'. Com a conseqüència, a nivell conceptual aquest bloc de contingut queda ben pobre.

**Contingut 19:** Passa el mateix que en els dos anteriors continguts d'EC. La mitjana global de cicle dona 1,96, no arriba a 'poc', amb poca diferència entre el 1r i el 2n cicle.

**Contingut 20:** Aquest contingut fa referència al bloc d'AFE; a l'igual que l'equivalent contingut de procediment (nº 9), ha sortit un tant per cent alt de treball. Les mitjanes oscil·len entre 3,44 a 1r cicle i 3,76 a 2n cicle, entre 'suficient' i 'bastant'. El resultat dona una mica menys que el contingut respectiu de procediments, ja que aquest és un contingut de conceptes.

**Contingut 21:** Aquest contingut conceptual té l'equivalent procedimental (nº11). Aquest es treballa entre 'suficient' i 'bastant', amb una mitjana global de 3,68. La realització de qualsevol joc o la pràctica d'un esport comporta el coneixement i l'acceptació de les seves normes.

**Contingut 22:** Aquest contingut també té el seu equivalent procedimental (nº10). L'opinió dels professors ha donat que es treballa més al 1r cicle, amb una mitjana de 3,68, que al 2n, amb una mitjana de 3,12. És a dir, es treballa entre 'suficient' i 'bastant'. L'estratègia en els jocs és un tema que agrada molt als alumnes de 1r cicle; i en els esports representaria més un treball de 2n cicle.

**Contingut 23:** El coneixement dels jocs i esports d'oposició tenen, inicialment, una lectura negativa, però és del tot cert que és un tipus d'activitat que es realitza bastant a les classes d'EF. El resultat del treball del professorat ens dona molt semblant el 1r cicle i el 2n; al primer cicle es treballa una mitjana de 3,24, una mica més que 'suficient', i a 2n cicle 3,42, una mica més que al 1r cicle.

**Contingut 24:** Una cosa és el coneixement dels jocs i esports d'oposició (nº23) i un altre tema és el coneixement de les seves regles i normes. Aquest contingut és una derivació de l'anterior. S'ha donat una relació quasi equivalent entre els cursos; és a dir, la mitjana que es treballava en el contingut anterior es treballa quasi bé per igual en el present contingut; la mitjana global ha donat 3,25, un mica més de 'suficient'.

**Contingut 25:** Els jocs i esports individuals sense oposició es treballen al voltant del 'suficient' en els dos cicles d'ESO, amb una mitjana global de 2,94. Aquest ítem fa molta referència als esports alternatius que són individuals i no tenen el factor d'oposició.

**Contingut 26:** La reglamentació que suposa aquests esports individuals sense oposició és molt poca, ja que normalment tenen una reglamentació molt senzilla. Això ha quedat reflectit en la mitjana aritmètica del treball dels professors. En els dos cicles de l'ESO no arriba a 3; és a dir, es treballa entre 'poc' i 'suficient'; perquè realment no fa falta treballar-ho molt.

**Contingut 27:** Les activitats físiques a la natura constitueixen un contingut que es treballa poc als centres, va bastant relacionat amb el fet de realitzar sortides, i com que en aquest moment és un tema molt problemàtic el de les responsabilitats en les sortides, els centres opten per no realitzar-ne gaires. El resultat del treball dels professors ens ha donat molt semblant en els dos cicles, amb una mitjana global de 2,02; és a dir, es treballa 'poc'. Si comparem aquests resultats amb el contingut equivalent de procediment (nº12), comprovem que a nivell procedimental hi ha una mica més de treball, amb la mitjana una mica superior a 'poc'.

**Contingut 28:** Tampoc no hi ha un treball gaire exhaustiu del coneixement dels jocs i esports tradicionals. Al primer cicle es treballen més que al segon. Al primer cicle tenen una valoració de mitjana aritmètica 2,74, apropant-se a 'suficient', i al segon cicle la mitjana es troba en 2,27, una mica més de 'poc'. La tendència general de l'àrea fa que el tema del jocs es treballi més a 1r cicle.

**Contingut 29:** Està íntimament relacionat amb l'anterior. Els resultats han donat quasi bé les mateixes mitjanes que el contingut precedent. La mitjana global ha donat 2,21 i també es treballa una mica més al primer cicle que al segon.

*Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts d'actituds, valors i normes en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'etapa*

	1r cicle	2n cicle		1r cicle	2n cicle
C30 x=3,83	x=3,89	x=3,77	C31 x=, .59	x=4,09	x=3,82
C32 x=3,76	x=3,78	x=3,75	C33 x=4,02	x=4,25	x=3,80
C34 x=3,98	x=4,13	x=3,83	C35 x=3,49	x=3,64	x=3,35
C36 x=4,31	x=4,10	x=4,52	C37 x=3,63	x=3,70	x=3,56
C38 x=4,31	x=4,40	x=4,22			

Taula 20: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts d'actituds en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)

**Continguts 30/31/32/33/34/35/36/37/38:** Fan referència als continguts d'actituds, valors i normes. Com que les mitjanes han estat molt semblants, es pot fer una consideració conjunta. La valoració d'aquests continguts pot anar relacionada amb la pregunta 42 del qüestionari, on es pregunta el percentatge d'importància que dona el professor a cada tipus de contingut. Com es pot comprovar, els continguts d'actituds es treballen al voltant de 'bastant' i 'molt' en els dos cicles d'ESO.

La problemàtica que rodeja la secundària obligatòria fa que els continguts d'actituds s'hagin de treballar en tot moment. Aquests treballen des de tenir cura del propi cos, la higiene personal, fins a l'acceptació de les regles del joc i el respecte del material i les instal·lacions que s'utilitzen.

Vull destacar la valoració que han fet els professors de l'últim contingut actitudinal; fa referència al respecte del material i les instal·lacions. És una preocupació constant dels professors que els alumnes respectin el material de l'àrea i també les instal·lacions. És una etapa educativa on els alumnes duen a terme una mena d'enfrontament amb els professors, i en general, amb el sistema educatiu. La manera que ells tenen de demostrar aquesta pugna és malmetent les instal·lacions del centre. Això no vol dir que estiguin descontents de l'àrea, ja que normalment els alumnes conflictius troben suport en aquesta àrea.

*Continguts de conceptes/procediments i actituds de 1r/2n/3r i 4t d'ESO*

La LOGSE ens especifica tres tipus de contingut. El tant per cent de treball de cada un d'ells l'estableix cada professor i queda reflectit en el 2n nivell de concreció que fa el professor i és diferent per a cada centre.

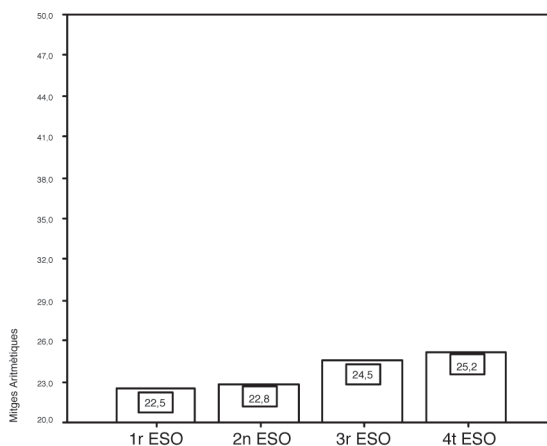
Per a la descripció d'aquesta pregunta s'han realitzat les mitjanes aritmètiques dels percentatges que han aportat els professors en els qüestionaris. El resultat ha estat el següent:

Taula de les mitjanes aritmètiques

	<b>Conceptes</b>	<b>Procediments</b>	<b>Actituds</b>
<b>1r</b>	22,29%	47,57%	30%
<b>2n</b>	23,31%	48,21%	29%
<b>3r</b>	24,92%	49,17%	25,76%
<b>4t</b>	25,54%	49,77%	24,77%
<b>x</b>	24%	49%	27%

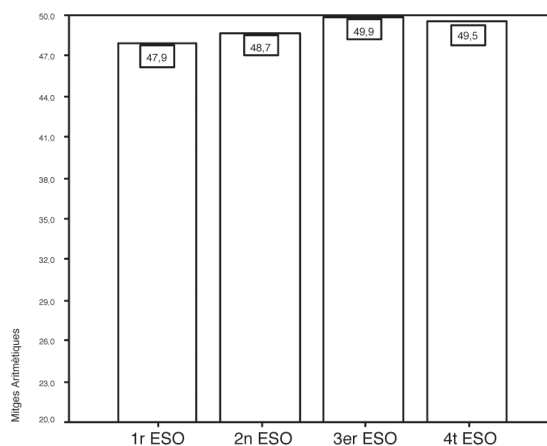
Taula 21: Tipus de contingut en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

Gràfic dels continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals al llarg de l'ESO



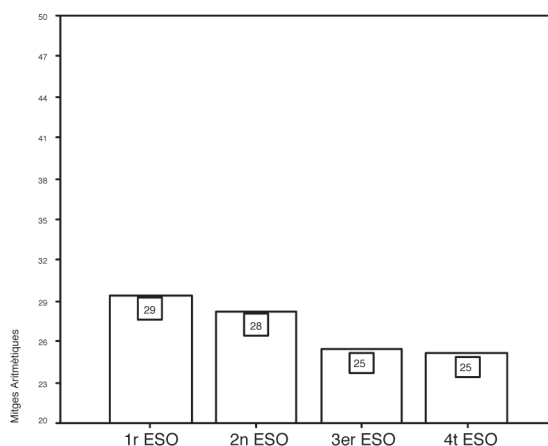
Gràfic 43: Continguts de conceptes en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

Gràfic dels continguts de procediments al llarg de l'ESO



Gràfic 44: Continguts de procediments en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

## Gràfic dels continguts d'actituds, valors i normes al llarg de l'ESO



Gràfic 45: Continguts d'actituds en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)

Si fem un estudi global de les mitjanes aritmètiques de les respostes donades pels professors, arribem a les següents conclusions:

— Hi ha un clar predomini dels continguts de 'procediments' respecte als altres, vora el 50%. Als altres dos tipus de continguts, els professors els donen, quasi bé, la mateixa importància quant a docència, ja que la mitjana dels percentatges és molt igual: 24% els de 'fets i conceptes' i un 27% els 'd'actituds, valors i normes' en el global de l'etapa.

— Respecte als continguts de 'conceptes', hi ha un lleuger augment del seu treball del 1r curs d'ESO al 4t, passant del 22,29% al 25,54%. Aquest augment té sentit en el fet que en la mesura que passen els cursos els alumnes han de tenir uns coneixements teòrics més bons.

— En els continguts 'd'actituds, valors i normes' passa exactament al revés, hi ha una lleugera disminució quant a la importància en la seva docència, de manera que es passa del 30% a 1r d'ESO al 24,77% a 4t. Això no vol dir que es treballin menys o que es deixin de banda: en la mesura que avances en els cursos, vas assentant unes bases de treball i d'hàbits, i per tant no fa falta que aquest aspecte el treballis tant.

— Els continguts de 'procediments' es mantenen en importància de docència en els 4 cursos d'ESO, oscil·lant del 47,57% a 1r d'ESO al 49,77% a 4t. Perquè al cap i a la fi l'àrea d'EF és eminentment pràctica.

### *Horari de l'àrea d'EF*

L'àrea d'EF té 2 crèdits, que s'han de distribuir al llarg de l'any. Si a cada crèdit li corresponen 3h a la setmana, les diferents formes de distribució són: 2h al llarg de tot l'any o bé 3h en dos trimestres, amb un trimestre sense classe d'EF.

Tenint en compte que l'any d'aplicació dels qüestionaris hi havia centres de Tarragona capital que encara no tenien el 100% implantada l'ESO, per tant, tenim casos que dintre d'un mateix centre hi ha cursos que fan 2h/classe tot l'any i altres que en un cicle o curs fan 3h en dos trimestres.

El resultat ha estat que un 90% del professorat fa 2h/setmana de CC de l'àrea d'EF. Un 7% té cursos que fan 2h/ setmana i altres 3h en dos trimestres diferents, i només un 3% fan exclusivament 3h a la setmana en 2 trimestres. Aquestes variants són degudes al fet que el curs 1998-1999 va ser el darrer curs escolar de l'aplicació de la reforma LOGSE a secundària i, encara hi havia centres que s'estaven reorganitzant, amb els canvis que suposava la reforma.

### 3.1 2N NIVELL DE CONCRECIÓ I TITULARITAT DEL CENTRE

En una primera valoració del 2n nivell de concreció vaig fer les mitjanes aritmètiques de cada un dels criteris. Per poder conèixer la interrelació que hi pot haver entre cada un dels criteris del 2n nivell i la titularitat dels centres, he realitzat la mitjana aritmètica de cada criteri segons si el centre era públic o privat. Amb una escala de valoració de 1 a 5, de 'gens' a 'molt'. A més a més, s'ha realitzat la prova de khi-quadrat per a cada un dels criteris comparant centres públics i privats. El resultat ha estat:

	<b>Públic</b>	<b>Privat</b>	<b><math>\chi^2</math></b>
Criteri 1	4,32	3,91	0,232
<b>Criteri 2</b>	4,37	4,16	0,159
<b>Criteri 3</b>	4,33	4,37	0,269
<b>Criteri 4</b>	4,06	3,79	0,571
<b>Criteri 5</b>	3,90	3,73	0,669
<b>Criteri 6</b>	2,16	2,39	0,651
<b>Criteri 7</b>	4,01	3,91	0,702
<b>Criteri 8</b>	4,33	4,45	0,655

Taula 22:  $\chi^2$  Criteris per elaborar el 2n nivell i titularitat de centre (Solé, 2005)

Com es pot comprovar, les mitjanes aritmètiques són molt semblants en els centres públics i en els privats; i tal com es veu en els resultats de la prova de la khi-quadrat, en cap criteri hi ha diferències significatives entre els centres públics i els privats. Això ens indica que a l'hora de fer el 2n nivell de concreció de l'àrea d'EF no hi ha diferències en l'elaboració entre els professors dels centres públics i els privats.

### 3.2 BLOCS DE CONTINGUT I TITULARITAT DELS CENTRES

En una primera valoració dels blocs de contingut vaig fer les mitjanes aritmètiques de cada un d'ells. Per poder conèixer la interrelació que hi pot haver entre cada un dels blocs

de contingut i la titularitat dels centres, he realitzat la mitjana aritmètica de cada bloc segons si el centre era públic o privat a partir dels percentatges aportats pels professors. A més a més, s'ha realitzat la prova de khi-quadrat per a cada un dels blocs de contingut entre els dos tipus de centres. El resultat ha estat:

%	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO		
	Públic	Privat	$\chi^2$	Públic	Privat	$\chi^2$	Públic	Privat	$\chi^2$	Públic	Privat	$\chi^2$
HM	41,16	38,63	0,84	28	24,78	0,40	18,33	16,95	0,52	13,67	12,95	0,43
QFB	21,54	21,81	0,32	23,54	26,30	0,27	28,79	27,17	0,46	32,45	24,54	0,32
EC	27	25,23	0,00	18,51	23,91	0,43	19,90	20,95	0,62	19,32	25	0,42
AFE	25	27,5	0,22	28,27	27,17	0,48	31,11	30,65	0,10	32,35	29,77	0,53

Taula 23:  $\chi^2$  Blocs de contingut en cada curs de l'ESO i titularitat (Solé, 2005)

Tal com s'observa a la taula, el bloc de contingut d'HM es treballa més, en general, en els centres públics, però les diferències de mitjanes no difereixen prou per a ser significatives; les proves de khi-quadrat així ho expressen.

Al bloc de contingut de QFB hi ha un curs on sí que existeixen diferències significatives entre els centres públics i privats: és el de 4t d'ESO; en la resta de cursos d'aquest bloc de contingut, les diferències de mitjanes no són significatives.

Al bloc de contingut d'EC, no hi ha gaires diferències en el treball entre els centres públics i privats, malgrat que hi hagi diferències en el 2n curs d'ESO. Cal destacar el fet que, en general, es treballa més en els centres privats que en els públics, a excepció de 1r d'ESO.

El bloc de contingut d'AFE es treballa molt igual entre els centres públics i privats al llarg de tota l'ESO.

Si fem una valoració global d'aquesta pregunta: blocs de contingut i titularitat de centres, observem que només hi ha dues diferències en dos cursos diferents i en dos blocs de contingut diferents. Per aquest motiu considero que no són significatives aquestes diferències en el còmput general de la pregunta. En general, considero que no hi ha diferències significatives quant al tractament dels 4 blocs de contingut entre els centres públics i els privats.

### 3.3 BLOCS DE CONTINGUT I ESTRATS

Per arrodonir el tema dels blocs de contingut vaig voler conèixer si hi podia haver alguna diferència quant al treball de cada bloc de contingut segons la grandària del centre.

Les dades les vaig obtenir a partir de les mitjanes aritmètiques dels percentatges aportats pels professors en cada un dels estrats. A més a més, s'ha realitzat la prova de khi-quadrat per a cada un dels blocs. El resultat ha estat:

	1r ESO				2n ESO				3r ESO				4t ESO			
	E1	E2	E3	$\chi^2$	E1	E2	E3	$\chi^2$	E1	E2	E3	$\chi^2$	E1	E2	E3	$\chi^2$
HM	40,2	39,5	44,2	.59	25,4	26,3	32,9	.096	15,7	19,5	17,9	.056	11,6	14,1	15,4	.44
QFB	21,4	22,1	20,4	.34	24	24,1	25,8	.388	25,9	29,3	30	.198	26,4	31,5	33,5	.09
EC	22,7	18,7	14,2	.24	23,2	19	17,5	.223	19,3	21,8	17,3	.329	24,6	19,3	18,8	.38
A FE	27,8	25,6	21,6	.24	28,6	28	26,3	.917	30,3	29,6	30,7	.444	30	30,8	36,9	.09

Taula 24:  $\chi^2$  Blocs de contingut en cada curs de l'ESO i estrats (Solé, 2005)

En el bloc de continguts d'HM, QFB i EC no hi ha diferències significatives en el seu treball en els 4 cursos d'ESO; això vol dir que hi ha una similitud de docència independentment de la grandària del centre.

En el bloc de contingut d'AFE només hi ha diferències en el 4t curs, i no la considero significativa en el còmput general de la pregunta.

Malgrat que hi hagi aquesta única diferència d'un total de 12, podem dir que els 4 blocs de contingut es treballen per igual en els centres, independentment de si és petit, mitjà o gran.

### 3.4 METODOLOGIA DE CADA BLOC DE CONTINGUT I TITULARITAT DE CENTRE/SEXE/EDAT/FORMA D'ESPECIALITAT

En aquesta pregunta volia comprovar si hi havia diferències quant als diferents mètodes d'E-A de l'àrea d'EF en cada un dels blocs de contingut i la titularitat de centre, sexe, edat i especialitat. Les proves de khi-quadrat de cada una d'aquestes interrelacions ha donat:

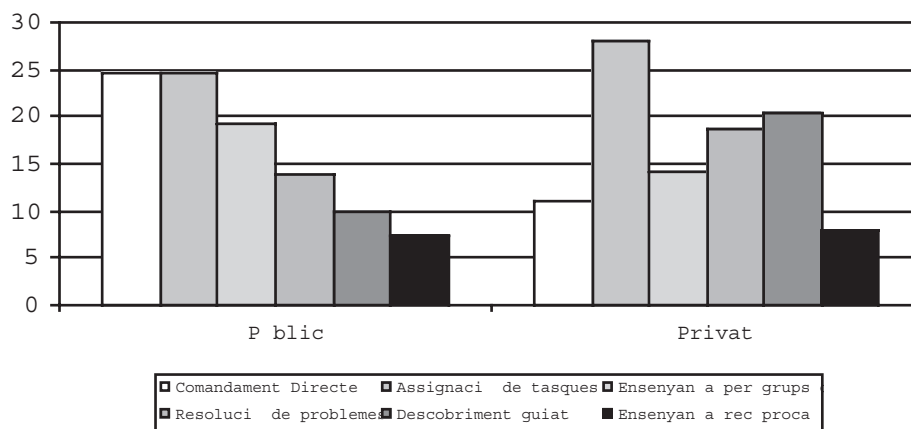
$\chi^2$	Titularitat	Sexe	Edat	Especialitat
HM	0,002	0,002	0,000	0,145
QFB	0,812	0,002	0,060	0,006
EC	0,094	0,001	0,000	0,571
A FE	0,474	0,159	0,024	0,376

Taula 25:  $\chi^2$  Metodologia de cada bloc de contingut i titularitat/sexe/edat/forma d'especialitat (Solé, 2005)

Tal com es veu a la taula, hi ha bastants casos de diferències significatives entre els diferents mètodes d'E-A de cada bloc de contingut i titularitat de centre, sexe, edat i especialitat. Això ens indica que la forma de treballar la matèria és ben diferent segons els diferents casos que he volgut estudiar.

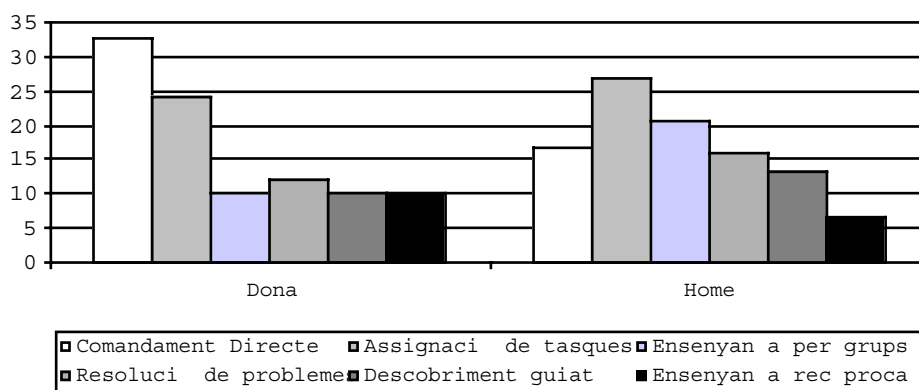


En el cas de com es treballa el bloc de continguts d'HM ens trobem que hi ha diferències en el treball segons la titularitat de centre, el sexe i l'edat del professorat. Els gràfics següents així ho expressen:



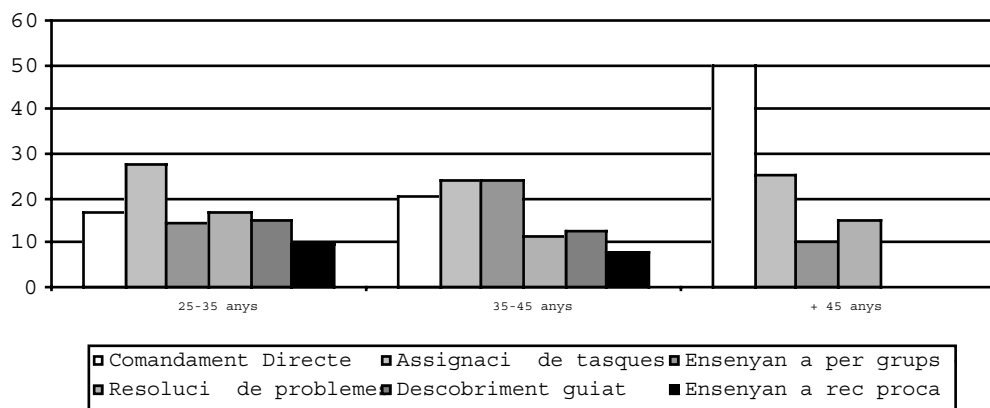
Gràfic 46: Tractament del bloc de contingut d'HM i titularitat (Solé, 2005)

En el bloc de continguts d'HM i titularitat de centre ens trobem que els professors de centres públics tenen una tendència a utilitzar majoritàriament el 'comandament directe' davant la tendència dels centres privats concertats a utilitzar una metodologia de 'resolució de problemes' i 'descobrimnt guiat', que són menys directives.



Gràfic 47: Tractament del bloc de contingut d'HM i sexe (Solé, 2005)

En la correspondència del bloc de continguts d'HM i sexe trobem que a les professores els agrada més utilitzar una metodologia més directiva (33% comandament directe) davant el 17% dels professors. I als professors els agrada més la metodologia d'ensenyança per grups de nivell, en un 21% davant el 10% de les professores. La resta de metodologies les utilitzen més o menys per igual.

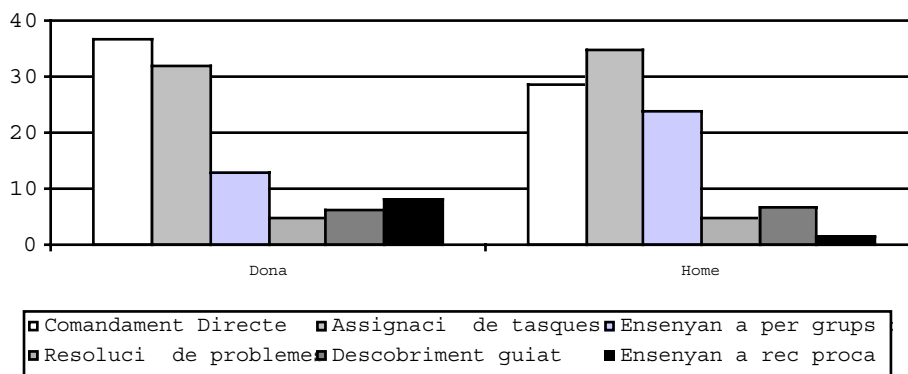


Gràfic 48: Tractament del bloc de contingut d'HM i edat (Solé, 2005)

En el treball de bloc de les HM per edats ens trobem que les metodologies més directives les utilitzen els professors més grans i les menys directives: el descobriment guiat i l'ensenyança recíproca no les utilitzen; aquestes metodologies suposen un protagonisme més alt dels alumnes a les classes, fet a què suposo que ells no estan acostumats, ja que el col·lectiu de '+45 anys' prové d'una docència de l'època franquista.

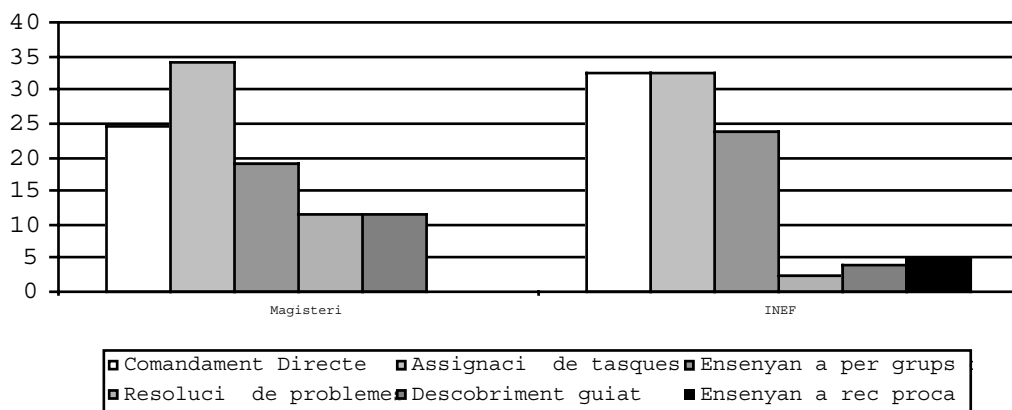
El col·lectiu més jove utilitza sobretot 'l'assignació de tasques', la 'resolució de problemes' i el 'descobrimt guiat'. El col·lectiu de mitjana edat utilitza quasi per igual totes les metodologies.

En el cas de com es treballa el bloc de continguts de QFB ens trobem que hi ha diferències en el treball segons el sexe i la forma d'especialitat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 49: Tractament del bloc de contingut de QFB i sexe (Solé, 2005)

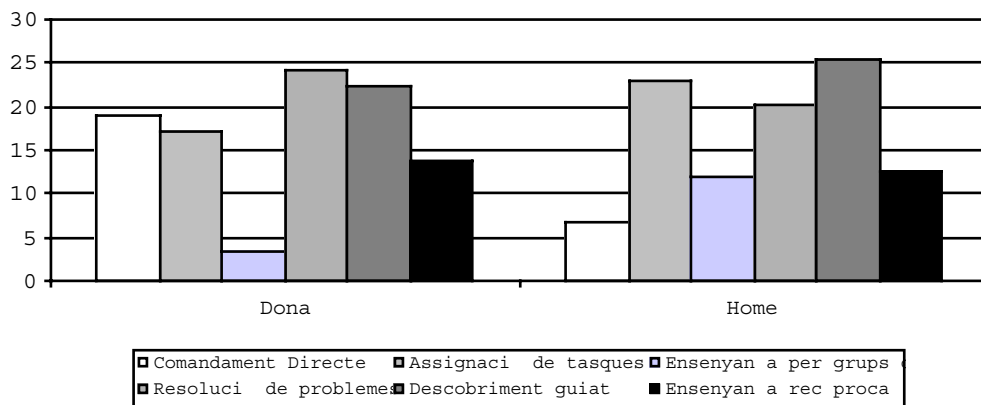
En la forma de treballar el bloc de continguts de QFB segons el sexe ens trobem que les professores utilitzen una metodologia més directiva, a l'igual que l'anterior bloc de contingut; i els professors utilitzen més l'ensenyança per grups de nivell. La resta de metodologies les utilitzen més o menys per igual.



Gràfic 50: Tractament del bloc de contingut de QFB i forma d'especialitat (Solé, 2005)

En la forma de treballar aquest bloc de contingut en funció de l'especialitat ens trobem que els professors d'INEF utilitzen més sovint les metodologies més directives, com el 'comandament directe' i 'l'ensenyança per grups de nivell'; en canvi els professors que provenen de magisteri utilitzen, comparativament, més sovint mètodes menys directius, com la 'resolució de problemes' i el 'descobrimet guiat'.

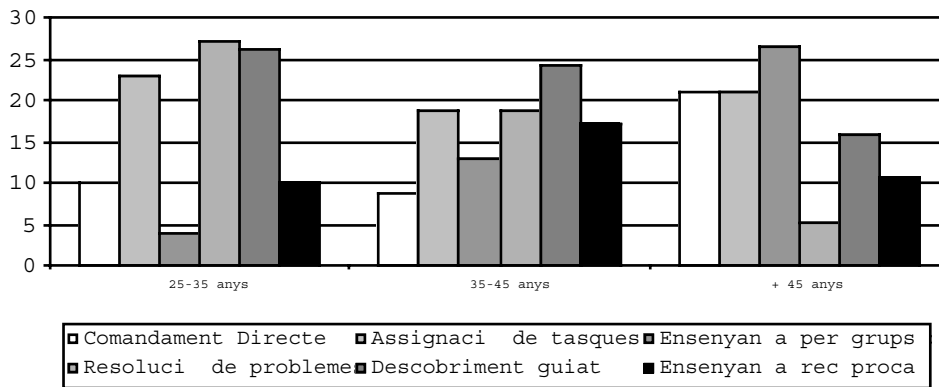
En el cas de com es treballa el bloc de continguts de EC, ens trobem que hi ha diferències en el seu treball segons el sexe i l'edat del professorat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 51: Tractament del bloc de contingut d'EC i sexe (Solé, 2005)

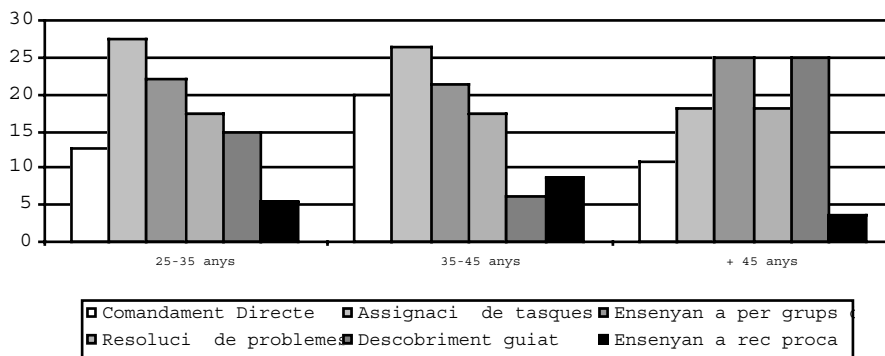
Al bloc de contingut d'EC i sexe ens trobem que la diferència més significativa és que les professores utilitzen una metodologia més directiva que els professors (19% davant el 7% en el 'comandament directe'); els professors continuen preferint 'l'assignació de tasques' i 'l'ensenyança per grups de nivell'. En les metodologies menys directives ambdós col·lectius estan més igualats.

Aquest bloc de contingut pren molta diferència quant a la forma de ser treballat quan ho comparem segons l'edat del professorat. Els professors de més edat utilitzen les metodologies més directives, a diferència dels 2 col·lectius més joves. El gràfic següent així ho reflecteix:



Gràfic 52: Tractament del bloc de contingut d'EC i edat (Solé, 2005)

En el cas de com es treballa el bloc de continguts d'AFE, ens trobem que només hi ha diferència en el seu treball quan ho comparem segons l'edat del professorat. El gràfic següent així ho expressa:



Gràfic 53: Tractament del bloc de contingut d'AFE i edat (Solé, 2005)

Les diferències més significatives quant a la forma de treballar les AFE i l'edat, les trobem en el col·lectiu de '35-45 anys' que utilitza bastant el comandament directe i en el col·lectiu de '+45 anys' que utilitza majoritàriament el descobrimt guiat i l'ensenyança per grups de nivell.

Com es pot comprovar, hi ha hagut moltes interrelacions que han sigut significatives, 8 de les 16 possibles. Això ens indica que les metodologies que empen els professors són ben diferents i aleatòries. Una mateixa matèria és impartida de maneres ben diferents, i això dependrà de cada professor.

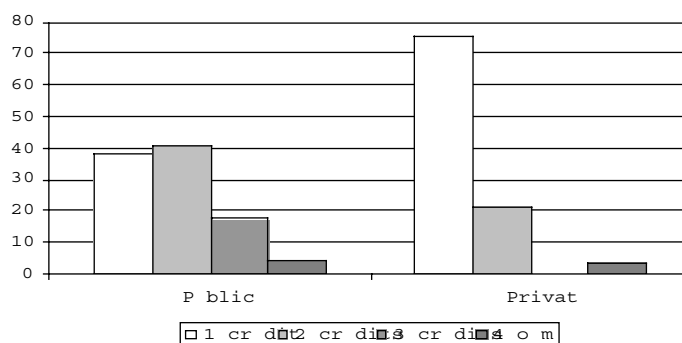
### 3.5 CV I TITULARITAT DE CENTRE/ESTRATS

En aquesta pregunta volia esbrinar si els diferents tipus de crèdits es distribuïen per igual entre els centres públics i privats i si aquests eren petits, mitjans o grans. La prova de khi-quadrat m'ha donat:

$\chi^2$	CV Iniciaci	CV Refor	CV Ampliaci
Titularitat centre	0,001	0,268	0,194
Estrat	0,000	0,146	0,005

Taula 26:  $\chi^2$  Crèdits Variables i titularitat de centres/estrats (Solé, 2005)

Els CV d'iniciació no es distribueixen per igual en els centres públics i privats. Si observem el gràfic, comprovem que els centres públics tenen una oferta d'un o dos crèdits d'iniciació per igual; en canvi, és més normal que els centres privats ofereixin només un crèdit d'iniciació.

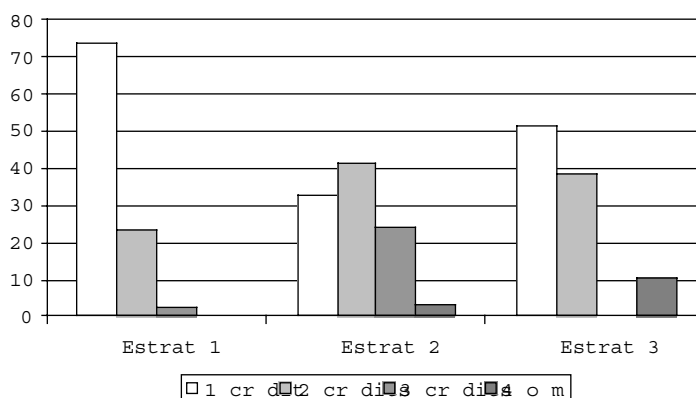


Gràfic 54: Titularitat de centre i nombre de CV (Solé, 2005)

Aquesta conclusió corrobora el fet que els centres privats normalment són centres petits d'una línia, llavors és normal que només puguin oferir un CV; en canvi, els centres públics, que normalment són mitjans o grans, poden oferir més d'un CV d'iniciació, que són la tipologia que més s'ofereix en el còmput global dels diferents tipus de crèdit.

La distribució dels crèdits variables d'iniciació per estrats tampoc no és equitativa, tal com s'observa en el gràfic: en l'estrat 1, els centres petits, el més normal és que només ofereixin un sol crèdit d'iniciació. En l'estrat 2, centres mitjans, ofereixen majoritàriament 2 crèdits d'iniciació, seguit d'un crèdit i de tres. En l'estrat 3, centres grans, ha donat que majoritàriament oferten un crèdit d'iniciació, seguit de 2 i en menor percentatge 4 o més. El fet que aquesta relació no sigui significativa és del tot normal, ja que com més gran sigui el centre és més normal que puguin oferir un major nombre de crèdits.

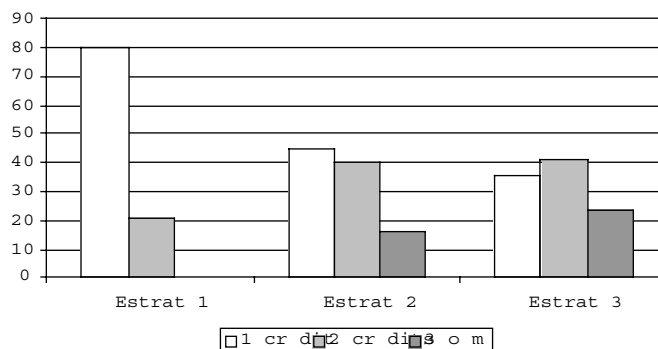
Aquesta correlació també certifica l'anterior, ja que els centres privats pertanyen normalment a l'estrat 1 i els públics a l'estrat 2 i 3.



Gràfic 55: Estrat i nombre de CV (Solé, 2005)

Els CV de reforç estan repartits equitativament entre els centres públics i privats i entre els tres tipus d'estrat; les proves de khi-quadrat així ens ho certifiquen.

En els CV d'ampliació estan distribuïts per igual entre els centres públics i privats, la prova de khi-quadrat  $\chi^2 = 0,194 > 0,05$  corrobora aquest fet. En canvi, entre els estrats sí que hi ha diferències quant a la distribució, amb una  $\chi^2 = 0,005 < 0,001$  ens indica que la distribució de crèdits variables d'ampliació entre els 3 estrats no és equitativa. En el gràfic següent comprovem que en l'estrat 1, l'oferta d'un crèdit variable d'ampliació suposa el percentatge més alt, amb un 79%, seguit de 2 crèdits amb el percentatge del 21%. En l'estrat 2 ofereixen el nombre d'un i dos crèdits quasi per igual, 44% i 40%, respectivament; i en menor proporció 3 crèdits amb un 16%. En l'estrat 3, ofereixen 2 crèdits en un 41%; 1 crèdit, en un 35% i 3 o més crèdits en un 24%.



Gràfic 56: Estrat i nombre de CV (Solé, 2005)

Aquesta correlació corrobora la dels CV d'iniciació. És normal que en els centres mitjans i petits es puguin oferir més CV d'ampliació que en els centres petits.

En aquesta última interrelació es pot aplicar la mateixa conclusió que en la interrelació dels CV d'iniciació i estrat; el fet que aquesta relació no sigui significativa és del tot normal, ja que com més gran sigui el centre és més normal que puguin oferir un major nombre de CV.

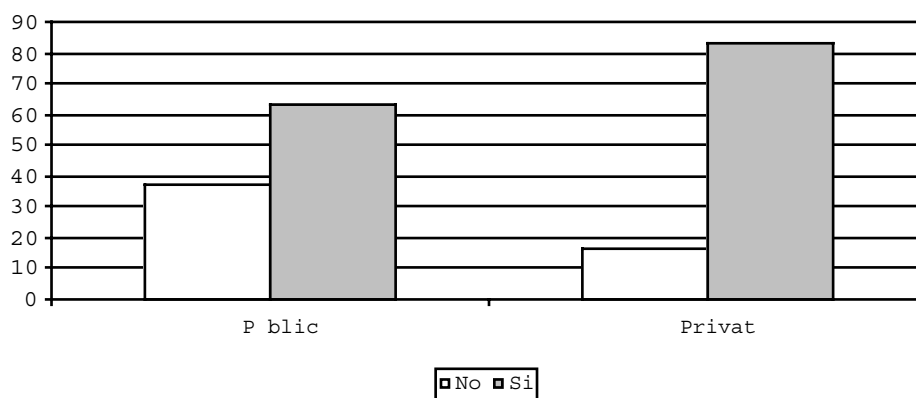
### 3.6 UTILITZACIÓ DEL LLIBRE DE TEXT I TITULARITAT DE CENTRE/ESTRATS/FORMA D'ESPECIALITAT

En aquesta pregunta volia comprovar si l'ús del llibre de text d'EF era equitatiu entre els centres públics i privats; centres petits, mitjans i grans; forma d'especialitat i sexe. Les proves de la khi-quadrat m'han donat:

$\chi^2$	Titularitat centre	Estrat	Forma d'especialitat	Sexe
Llibre de text	0,010	0,961	0,309	0,059

Taula 27:  $\chi^2$  Llibre de text i titularitat/estrat/forma d'especialitat/sexe (Solé, 2005)

El resultat ens indica que no hi ha diferències quant a la distribució, a l'estrat, la forma d'especialitat i sexe. On sí que hi ha diferències significatives és entre els centres públics i els privats. El quadre següent així ho expressa:



Gràfic 57: Titularitat de centre i us del llibre de text (Solé, 2005)

Tal com es veu al gràfic, el llibre de text l'utilitzen més els centres privats concertats que els públics.

### 3.7 CONTINGUTS 1R NIVELL I TITULARITAT DE CENTRE

En els continguts del primer nivell que són prescriptius, volia saber si hi havia diferències en el seu treball entre els centres públics i privats. Vaig realitzar la prova de khi-quadrat en cada un dels continguts. El resultat va ser:

— Continguts de procediments:

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
Titularitat	0,77	0,80	0,52	0,18	0,80	0,55	0,18	0,24	0,51	0,85	0,59	0,18	0,78

Taula 28:  $\chi^2$  Titularitat i utilització dels continguts de procediments (Solé, 2005)

La prova de la khi-quadrat em va donar en tots els casos un valor superior a 0,05, i per tant, ens indica que es treballen per igual en els centres públics i privats els continguts de procediments.

— Continguts de conceptes:

	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
Titularitat	0,68	0,47	0,47	0,52	0,18	0,48	0,92	0,23	0,09	0,14	0,26	0,06	0,64	0,47	0,26	0,68

Taula 29:  $\chi^2$  Titularitat i utilització dels continguts de conceptes (Solé, 2005)

La prova de la khi-quadrat em va donar en tots els casos un valor superior a 0,05, a excepció del contingut nº 22: “Principis de la comunicació motriu i l’estratègia conseqüent en els jocs i esports col·lectius” amb una khi-quadrat més petita de 0,05 que ens indica que sí que hi ha diferència en el treball d’aquest contingut entre els centres públics i els privats. Com en totes les altres relacions no hi ha diferències, en resum podem dir que els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals es treballen per igual en els centres públics.

— Continguts d’actituds:

	C30	C31	C32	C33	C34	C35	C36	C37	C38
Titularitat	0,12	0,40	0,17	0,75	0,88	0,37	0,67	0,25	0,00

Taula 30:  $\chi^2$  Titularitat i utilització dels continguts d’actituds (Solé, 2005)

La prova de la khi-quadrat em va donar en tots els casos un valor superior a 0,05, i per tant, ens indica que es treballen per igual en els centres públics i privats els continguts d’actituds, valors i normes.

En general, podem dir d’aquesta pregunta que el treball dels continguts prescriptius de procediments, conceptes i actituds en els 4 cursos d’ESO, no hi ha diferències en els centres públics i en els privats.

### 3.8 TIPUS DE CONTINGUT I TITULARITAT DE CENTRE/SEXE/FORMA D’ESPECIALITAT

En aquesta pregunta volia esbrinar si el percentatge de treball de cada tipus de contingut es duia a terme igualment en els centres públics i privats, segons si ets professor o professora i segons la forma d’especialització inicial.

Per analitzar aquesta pregunta he realitzat un recompte dels tres tipus de contingut en els 4 cursos de l’ESO; posteriorment he realitzat la prova de khi-quadrat dels diferents tipus de contingut amb els percentatges recodificats, i m’ha donat:

$\chi^2$	Conceptes	Procediments	Actituds
Titularitat	0,409	0,151	0,356
Sexe	0,444	0,185	0,837
Especialitat	0,913	0,422	0,737

Taula 31:  $\chi^2$  Tipus de contingut i titularitat/sexo/forma d’especialitat (Solé, 2005)

Tal com ens mostra el requadre, no hi ha cap diferència significativa en el percentatge de cada tipus de contingut i segons la titularitat del centre, el sexe i la forma d’especialitat.



## **OBJ. N. 4: VALORAR SI LA QUANTITAT I QUALITAT D'INSTAL·LACIONS, EQUIPAMENT I MATERIAL CONDICIONEN LA DOCÈNCIA DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA**

Una de les característiques d'aquesta àrea curricular és la necessitat que es dugui a terme en uns espais concrets i amb un determinat tipus de material. Quan no se'n té o es té amb un nombre insuficient, aquest fet pot condicionar molt la dinàmica de les classes, i fins i tot els continguts a impartir.

Amb aquest objectiu volia obtenir informació, en primer terme, sobre la les instal·lacions, equipament i material que tenen els professors enquestats. Per a obtenir informació, posteriorment, de com condicionava la seva docència els aspectes anteriors.

Les interrelacions que he realitzat per a obtenir més informació sobre aquest objectiu han estat:

1. Instal·lacions (existència i pròpies) amb titularitat de centres.
2. Equipament existència amb titularitat de centres.
3. Material existència amb titularitat de centres.
4. Condicionament de la docència de les instal·lacions, equipament i material amb titularitat de centres, estrat, sexe, forma d'especialitat i edat del professorat.

### **Instal·lacions, equipament i material**

En aquesta pregunta volia conèixer la quantitat i la qualitat de les instal·lacions, equipament i material de què disposa cada professor, i si això afecta la seva programació i la docència real de l'àrea.

S'entén com a instal·lacions els locals o llocs que es poden utilitzar per a la docència de l'àrea d'EF. Per equipament i material entenem tots aquells que s'utilitzen directament en l'àrea, diferenciant l'equipament com a material instal·lat o mòbil poc manejable, i el petit material d'ús manejable (Chavarria, 1993).

En l'apartat d'instal·lacions vaig preguntar primer si en tenien o no, cada una d'elles. A partir d'aquí, els professors que responien afirmativament contestaven les següents columnes, l'estat, la quantitat, i si eren pròpies.

En l'apartat d'equipament la dinàmica era la mateixa. La primera columna fa referència a si tenen o no cada un dels equipaments que anomenava, amb la possibilitat d'un ítem de pregunta oberta. Els professors que han respost afirmativament l'ítem d'existència tenen la possibilitat de respondre les següents columnes d'estat i de quantitat. En l'equipament i el material he anul·lat la columna de pròpies, ja que en les instal·lacions sí que hi ha la possibilitat d'utilitzar instal·lacions que no són pròpies al centre; en canvi, en l'equipament i el material quasi segur que pertanyen al centre.

En l'apartat de material, aquest fa referència al d'ús diari en les classes d'EF. Les columnes han estat les mateixes que en l'equipament, afegint una columna més, on preguntava el bloc de contingut en què utilitzen més cada material. Amb aquesta nova pregunta volia treure informació respecte a quins blocs de contingut necessiten més material, quin és el material més utilitzat, més polivalent...

Aquesta pregunta és la més llarga del qüestionari, i servia com a reflexió per contestar la pregunta 37, que feia referència a com condiciona l'existència, l'estat i la quantitat d'instal·lacions, equipament i material en la programació.

Per facilitar el recompte i l'anàlisi d'aquesta pregunta vaig realitzar una reagrupació dels ítems de la columna d'estat: 'adequat' i 'bo' en 'correcte', i el mateix en la columna de quantitat: 'normal' i 'abundant' en 'correcte'. Vaig considerar el terme 'correcte' com a adequat per a la docència.

Les respostes donades en les taules següents són les considerades 'correctes', estan expressades en nombre i en tant per cent. La resta de respostes fins a arribar a 86 o el tant per cent que falta per arribar al 100% es considera 'deficient' o 'deficitari'.

El resultat de les respostes aportades pels professors ha estat:

		Existència		Estat		Quantitat		Pròpies	
Inventari		Sí		Correcte		Correcte		Sí	
<b>INSTAL·LACIÓ</b>	36.1 Pavelló	18	20,9%	17	100%	15	93,8%	1	6,3%
	36.2 Gimnàs	67	77,9%	37	56,1%	32	54,3%	61	95,3%
	36.3 Pistes poliesportives	77	89,5%	58	75,3%	46	62,2%	66	88%
	36.4 Sala polivalent	22	25,6%	14	60,9%	13	61,9%	21	91,3%
	36.5 Espais en el medi natural	42	49,4%	36	87,8%	32	88,9%	17	50%
	36.6 Vestidors	76	88,4%	50	65,8%	44	59,5%	69	93,3%
	36.7 Aigua calenta	65	75,6%	51	81%	48	78,7%	55	91,7%

		Existència		Estat		Quantitat	
EQUIPAMENT		S		Correcte		Correcte	
	Inventari						
	36.9 Dites	85	98,8%	63	75,9%	67	79,7%
	36.10 Cistells	83	96,5%	68	82,9%	62	75,6%
	36.11 Mirallars	14	16,3%	11	78,6%	9	64,3%
	36.12 Il·luminació	64	76,2%	51	82,2%	48	78,7%
	36.13 Escala horitzontal	34	39,5%	27	87,2%	23	65,7%
	36.14 Espalles	68	79,1%	50	75,7%	54	80,6%
	36.15 Païls voleibol	70	81,4%	62	74,2%	45	65,2%
	36.16 Poltre	63	73,3%	50	82%	44	61%
	36.17 Pint	73	84,9%	57	79,1%	52	72,3%
	36.18 Armaris	38	44,2%	29	76,3%	19	50%
	36.19 Aparells projecte	42	48,8%	39	92,8%	34	79,9%
	36.20 Ordinador	44	51,2%	37	84,1%	34	77,3%
	36.21 Equip musical	66	76,7%	54	83,1%	49	75,4%
	36.22 Bancs seients	69	80,2%	55	79,7%	48	69,6%
	36.23 Pissina amb bany	28	32,6%	25	92,6%	22	81,5%
	36.24 ...						

		Existència		Estat		Quantitat	
MATERIAL		S		Correcte		Correcte	
	Inventari						
	36.25 Cronòmetre	71	82,6%	64	90,2%	48	68,5%
	36.26 Brixoles	38	44,2%	37	97,3%	25	73,7%
	36.27 Tanques	54	62,8%	36	66,7%	24	43,6%
	36.28 Matalls	81	94,2%	58	72,5%	44	57%
	36.29 Llevants	47	54,7%	35	72,9%	27	54%
	36.30 Cordes	70	81,4%	50	74,7%	43	66,1%
	36.31 Malles	16	18,6%	13	86,7%	6	37,6%
	36.32 Piques	50	58,1%	41	82%	34	69,4%
	36.33 Còrcols	68	79,1%	49	74,7%	38	57,6%
	36.34 Piles de diferents tipus	83	96,5%	73	89%	62	77,6%
	36.35 Xarxes de diferents esports	67	77,9%	48	70,6%	53	77,9%
	36.36 Consells	79	91,9%	67	85,9%	60	78,9%
	36.37 Il·luminació	16	19%	13	86,7%	8	53,7%
	36.38 Transparències	6	7,3%	6	100%	3	50%

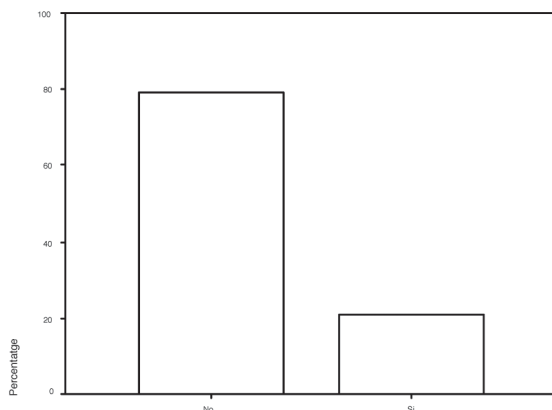
Taula 32: Instal·lacions, equipament i material en els centres d'ESO (Solé, 2005)

### Instal·lacions. Pavelló

Una de les instal·lacions més imprescindibles per a la docència d'aquesta àrea és el pavelló, ja que en el cas de males condicions climatològiques —pluja, vent, massa ca-

lor...— no predisposa negativament al bon funcionament de la classe, i fa que la docència de l'àrea sigui molt més fàcil.

El resultat ens dona que el 79% del professorat no disposa de pavelló i un 21% sí.



Gràfic 58: Instal·lacions. Pavelló. Existència (Solé, 2005)

Malgrat que pocs professors disposen de pavelló, el 100% del professorat que en tenen han contestat que el tenen en bones condicions. El fet que no hi hagi cap resposta negativa és ja prou significatiu. Hi ha un 80% de casos perduts en el sistema, que coincideixen amb el 79% que no disposa de pavelló (pregunta anterior), la qual cosa suposa un índex de fiabilitat de la resposta, com en altres ocasions.

Potser la pregunta de quantitat no caldria haver-la fet en l'ítem del pavelló, ja que el normal és que disposin d'un únic pavelló, i això ja és considerat adequat, però és una pregunta comuna als altres ítems de les instal·lacions.

Dels professors que han respost aquest ítem, el 94% han dit que en tenen en quantitat 'correcta'. Cal destacar el percentatge de casos perduts en el sistema, un 81% que correspon a la gent que no disposa d'aquesta instal·lació i que suposa, igualment, un índex de fiabilitat.

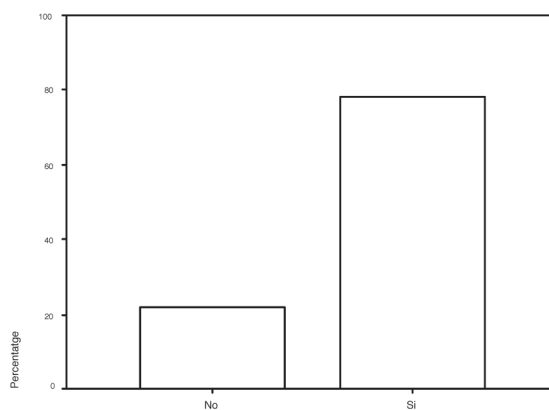
El resultat de la columna de pròpies ha donat que només un professor té com a propietat del centre el pavelló (6,3%); la resta no pertany al centre escolar.

El fet que el 94% del pavellons no siguin del centre escolar vol dir que els ajuntaments dels pobles o ciutats, els clubs... cedeixen aquesta instal·lació a l'institut.

### **Instal·lacions. Gimnàs**

A diferència de la pregunta anterior, el 78% dels professors disposen de gimnàs i un 22% no.

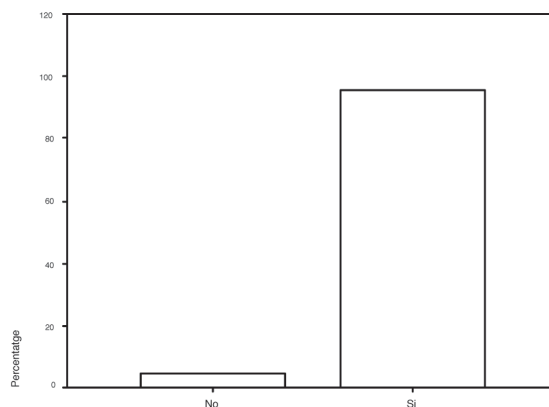
El fet que el 78% del professorat disposi de gimnàs reafirma la necessitat que té l'àrea d'un recinte tancat en cas de mal temps. A més a més, és obligatori que tots els centres de secundària tinguin gimnàs (Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny). Si els professors tenen gimnàs, no veuen tant la necessitat de tenir una altra instal·lació coberta.



Gràfic 59: Instal·lacions. Gimnàs. Existència (Solé, 2005)

A diferència de la pregunta anterior, en l'ítem d'estat, el 44% del professorat que té gimnàs considera que aquest es troba en males condicions, i només el 56% considera que el té en estat 'correcte'. Els que el tenen 'deficient', pot ser pels migrats recursos econòmics de què disposa el centre, i no es poden permetre les obres que s'haurien de fer per condicionar-los bé. Generalment s'han de posar d'acord per fer obres de millora diferents institucions (Ensenyament, Ajuntament, Diputació...) i això costa que es dugui a terme.

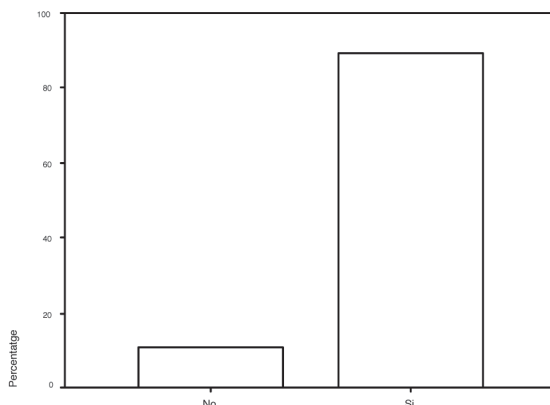
El resultat de la columna de quantitat ve condiciona per l'ítem d'estat. Si al primer ítem han contestat els professors que el 78% dels centres tenen gimnàs, xoca el fet que el 46% del professorat opini que són 'deficitaris', ja que el normal en els centres és que n'hi hagi només un, de gimnàs, i pot ser que aquests gimnasos es trobin en males condicions (ítem d'estat), o bé en centres grans l'han de compartir més d'un professor, i llavors fa falta més d'un espai tancat.



Gràfic 60: Instal·lacions. Gimnàs. Pròpies (Solé, 2005)

Si l'institut té gimnàs, aquest és de la seva propietat; així ho demostra el 95% del resultat de l'enquesta. Només el 5% no ho són; aquests podrien ser cedits per alguna entitat, club o Ajuntament.

## Instal·lacions. Pistes poliesportives



Gràfic 61: Instal·lacions. Pistes poliesportives. Existència (Solé, 2005)

Les pistes poliesportives constitueixen una altra instal·lació imprescindible per a la bona docència de l'àrea. També són obligatòries als centres, i tal com demostren els resultats, el 90% en disposa i només un 10% no en té.

L'estat de les pistes poliesportives el consideren 'correcte' en un 75%, i en condicions 'deficients' el 25%. En general, l'estat de les pistes poliesportives és millor que el dels gimnasos. Al ser exteriors es malmeten sovint, i hi ha una més gran preocupació d'arreglar-les cada cert temps.

Malgrat que un 90% dels instituts disposen de pistes poliesportives, el 38% del professorat creu que són 'deficitàries' en quantitat; i la resta, el 62% consideren que en tenen en quantitat 'correcta'.

Respecte a la propietat, el 88% de les pistes pertanyen a l'institut, i un 12% no ho són.

Al'igual que l'ítem anterior, el normal és que les pistes poliesportives siguin de propietat del centre, ja que també s'utilitzen durant el temps d'esbarjo i al migdia. Un 12% dels que tenen pistes poliesportives han dit que no són de la seva propietat; això és perquè són cessions d'un club o de l'Ajuntament.

## Instal·lacions. Sala polivalent

Un 74% no en té i un 26% sí.

La sala polivalent no es considera obligatòria en els centres escolars; però disposar d'aquest espai en tots els instituts facilita la possibilitat de realitzar les classes d'EF en cas de mal temps si no es disposa de gimnàs; en cas de pluja a l'hora de l'esbarjo; o bé de poder compartir espais tancats quan hi ha més d'un professor d'EF al centre.

Com hem comprovat, d'aquest espai no obligatori però sí imprescindible com un recurs més, en disposen pocs centres.

L'estat d'una sala polivalent és bastant senzill, ja que aquesta és com una aula-classe més gran i no requereix ni el terra ni les parets de tipus diferent. El terra pot ser de mosaic o parquet i les parets no han de tenir cap objecte singular; per això es diu polivalent, és un espai que es pot utilitzar per a diferents usos (àrees). Dels centres que han contestat que disposen de sala polivalent, un 39% consideren que la tenen en un estat 'deficient', tant per cent bastant alt malgrat no ser obligatòria aquesta instal·lació. La resta, el 61%, consideren que la tenen en un estat 'correcte'.

Dels professors que tenen sales polivalents, la majoria creuen que el factor quantitat el tenen 'correcte' un 62%; i la resta, el 38% 'deficitari'. Aquesta darrera resposta és deguda al fet que normalment hi ha més d'un professor d'EF als centres, i en cas de necessitat s'han de posar d'acord; o bé també és una sala que el professor de música pot utilitzar per fer danses, o qualsevol altre professor d'alguna altra àrea que necessiti un espai sense cadires en un moment determinat.

El 91% són pròpies i només el 9% no ho són. Al ser una instal·lació interior, el normal és que pertanyi al mateix centre escolar; el 9% restant pot ser el cas d'un pavelló que no pertanyi al centre escolar i disposi d'aquesta sala polivalent.

### **Instal·lacions. Espais en el medi natural**

Inicialment és difícil definir un espai natural, ja que cada professor pot tenir una definició pròpia del que és. He considerat com a espai en el medi natural la possibilitat de realitzar una activitat a la natura en el mateix centre escolar o en un lloc molt proper.

En la primera pregunta d'existència, ha sortit un percentatge molt igualat: un 51% del professorat diu que no disposen d'espais naturals, i un 49% sí.

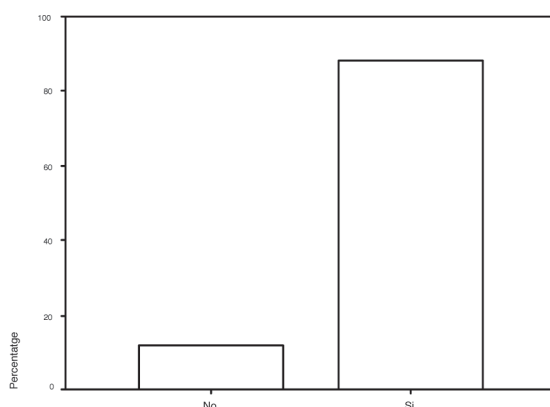
La pregunta estat dels espais en el medi natural no té gaire sentit, perquè és difícil qualificar un espai natural; per a uns pot suposar 'correcte' un espai amb arbres sense sotabosc i net, i per a altres professors un espai a l'aire lliure sense intervenció de l'home també pot estar bé. Dels professors que han contestat aquest ítem només un 12% consideren que són 'deficients' i per tant, es pot suposar que no els utilitzen o no realitzen activitats en l'entorn natural de l'institut. La resta, un 88% consideren que estan en un estat 'correcte' per a poder-hi anar amb els alumnes i fer-hi activitats de l'àrea d'EF.

És difícil valorar i quantificar el volum d'espais naturals de què disposa el centre, ja que això depèn de la valoració pròpia de cada professor. Dels que han contestat l'ítem, el 89% creuen que és 'correcta' la quantitat d'espai natural de què disposen, i només l'11% que és 'deficitària'.

Respecte a la propietat, la resposta ha estat igualitària en el 50% en la resposta de sí i no. La interpretació que he fet d'aquesta resposta és la següent. Es pot considerar com a pròpia

que el terreny considerat com a medi natural estigui dintre del recinte escolar o bé que està al voltant i aquest sigui d'un municipi petit, o també que es cregui que és un espai de tothom proper al centre. Els que creuen que no són pròpies és perquè deuen ser d'un particular o malgrat que siguin del municipi de l'institut no consideren que pertanyin al centre educatiu. La lectura que doni el professor a la pregunta pot comportar una resposta o una altra.

### Instal·lacions. Vestidors



Gràfic 62: Instal·lacions. Vestidors. Existència (Solé, 2005)

Els vestidors són un element imprescindible per al bon funcionament de l'àrea, ja que un dels requisits de la matèria és la higiene personal i una bona manera de dur-la a terme és creant els hàbits de canviar-se per posar-se una roba adequada per a les classes d'EF i treure-se-la en acabar. M'ha sorprès el fet que encara hi hagi centres que no disposin d'aquesta instal·lació.

Un 66% del professorat considera que tenen els vestidors en 'correcte' estat; és a dir, que els alumnes es poden canviar i dutxar-se en les classes d'EF. La resta, el 34% consideren que els tenen en un estat 'deficient' malgrat la seva obligatorietat i s'han d'utilitzar igualment per la necessitat de l'àrea.

Respecte al tema de quantitat, ens trobem que el 60% del professorat en tenen en quantitat 'correcta' i el 40% consideren que en tenen en quantitat 'deficitària'. Els professors que no han de compartir vestidors amb altres companys en la mateixa hora de classe són els que consideren que tenen en quantitat correcta. En canvi, quan en una mateixa hora de classe coincideixen dos grups classe d'alumnes i es té un sol vestidor, llavors és quan hi pot haver el conflicte, ja que normalment els vestidors dels centres estan pensats per a un sol grup classe. Això pot ser motiu que el 40% del professorat opini que en tingui en quantitat deficitària.

El 93% dels vestidors pertanyen al centre escolar, un 7% no. Com és el més lògic, els vestidors pertanyen al centre escolar, només un petit percentatge no són propis del centre. Segurament coincideixen en el cas que han d'utilitzar instal·lacions alienes al mateix institut.



### Instal·lacions. Aigua calenta

El 76% dels professors diuen que les instal·lacions disposen d'aigua calenta, i el 24% no.

En els vestidors hi ha d'haver un element quasi bé imprescindible per a poder dur a terme correctament la part d'higiene que comporta la matèria. En edat d'ESO, etapa de pre-adolescència i adolescència, es fa obligatori el fet que es puguin canviar i dutxar-se en acabar les classes d'EF perquè la seva olor corporal pot ser considerable.

Respecte a l'estat dels escalfadors, un 81% ha contestat que els tenen en 'correcte' estat; això suposa la possibilitat d'utilitzar l'aigua calenta, i la resta, el 19%, es troben en estat 'deficient'; en aquests s'hauria de saber si tenen possibilitat d'utilitzar-la.

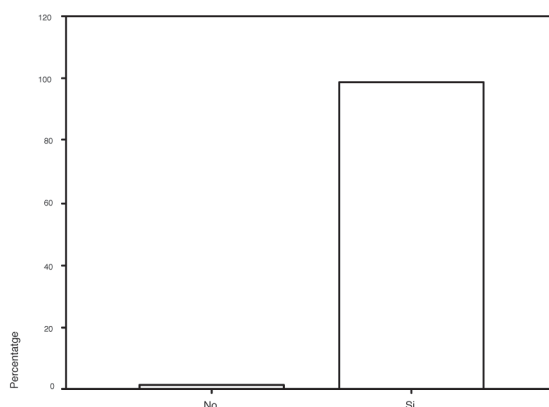
En el tema de quantitat, el 79% del professorat creuen que en tenen en quantitat 'correcta'; la resta, el 21% creuen que en tenen en quantitat 'deficitària'. Aquesta pregunta està molt relacionada amb l'anterior. Els professors que disposen d'una 'correcta' aigua calenta consideren que també en tenen en quantitat 'correcta' (79%). Si comparem els % negatius, són quasi bé iguals.

El 92% del professorat diu que l'aigua calenta es troba en el mateix centre escolar, i un 8% diu que no. A l'igual que la pregunta anterior, ha sortit gairebé el mateix percentatge que pertany al centre escolar.

### Instal·lacions. Existència. Ítem de pregunta oberta

Hi havia un altre ítem, de pregunta semioberta, que es referia a la possibilitat de poder escriure altres instal·lacions que jo no havia reflectit en el qüestionari. Vuit professors van afegir: pista d'atletisme (2), camp de futbol, frontó, piscina (3), camp gran i aula per fer classes teòriques.

### Equipament. Porteries



Gràfic 63: Equipament. Porteries. Existència (Solé, 2005)

S'observa en el gràfic que el 99% dels centres disposen de porteries. Aquest és quasi bé l'element més característic i clàssic de l'àrea d'EF, i tal com demostra el resultat, tots els centres en disposen menys un.

Respecte a l'estat, el 76% del professorat considera que té les porteries en un estat 'correcte' i, només el 24%, considera que es troben en estat 'deficitari' malgrat que les utilitzin.

Respecte a la quantitat, els resultats són bastant semblants a la pregunta anterior. El professorat creu en un 80% que en tenen en quantitat 'correcta', i només el 20% creuen que n'haurien de tenir més. Aquest darrer grup podria coincidir amb el col·lectiu de professorat que ha de compartir pistes en un mateix centre escolar.

### **Equipament. Cistelles**

Les cistelles de bàsquet són també un altre element molt característic de l'equipament de l'àrea d'EF. Podem dir que és quasi bé imprescindible, per aquest motiu ens hem trobat que el 97% de professors en tenen, i només el 3% no en disposen.

Dels professors que han respost el primer ítem, el 83% expressen que les tenen en un estat 'correcte' per a realitzar les seves classes. Només el 17% consideren que les tenen en un estat 'deficient'.

Respecte a la quantitat, el 76% consideren que en tenen en quantitat 'correcta' i només el 24% consideren que n'haurien de tenir més. Una primera valoració de la pregunta pressuposa que els que han contestat en la columna d'abundant deuen tenir més d'un joc de cistelles o bé no han de compartir espais amb altres professors. En el cas del 24% que declaren estat 'deficitari', caldria veure si és perquè són cistelles que es troben en mal estat (els que han contestat 'deficient' a la pregunta anterior) o bé en tenen però han de compartir pistes amb altres professors.

### **Equipament. Mirall paret**

El 84% del professorat no en tenen, i només el 16% sí. Aquest equipament no és del tot imprescindible, però sí que serveix de gran ajuda, sobretot en les classes del bloc de contingut d'EC.

Dels professors que han respost afirmativament la pregunta anterior, el 79% consideren que el tenen en un estat 'correcte', i només el 21% tenen els miralls en 'deficient' estat.

Respecte a la quantitat, el 64% consideren que en tenen en quantitat 'correcta', i la resta, el 36% consideren que en tenen en quantitat 'deficitària' que es podria interpretar en el sentit que tenen un mirall petit.

### **Equipament. Il·luminació**

El 24% del professorat manifesta que no disposa d'il·luminació i un 76% sí. Aquesta il·luminació pot fer referència a la d'un recinte tancat, com el gimnàs o el poliesportiu, i a les pistes exteriors.

Sobre l'estat, el 18% creuen que es troben en un estat deficitari i el 82% en un estat 'correcte'.

Respecte a la quantitat, el 21% creu que n'haurien de tenir més i el 79% que en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Escala horitzontal**

El 60% del professorat diu que no tenen escala horitzontal i el 40% sí que en tenen. Aquest element és complementari de les classes d'EF. Quasi bé tots els poliesportius i gimnasos en disposen. És una forma alternativa de treballar la força i per realitzar circuits. Realment no és un equipament imprescindible per a les classes d'EF.

Entre els professors que disposen d'escala horitzontal, el 23% consideren que es troba en un estat 'deficient'; i la resta, el 87%, creuen que la tenen en un estat 'correcte'. Aquest equipament ha d'estar en bon estat per al seu ús, ja que en cas d'estar en estat deficient no és aconsellable utilitzar-la, es podria trencar mentre els alumnes treballen.

Els que disposen d'escala horitzontal, el 34% creuen que n'haurien de tenir més, i el 66% creuen que en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Espatlleres**

Les espatlleres són un dels elements importants i necessaris per a les classes d'EF. En tots els gimnasos i poliesportius disposen d'elles, ja que és un element característic inherent.

El resultat en el professorat ha donat que un 79% en tenen i un 21% no. A diferència de l'escala horitzontal, aquestes són més útils per a les classes, per aquest motiu hi ha un percentatge més alt de professors que en tenen.

Dels professors que han contestat l'ítem anterior; el 76% diuen que les tenen en un estat 'correcte' per al seu us i només el 24% diuen que les tenen en un estat 'deficient'.

Les espatlleres són unes peces de fusta amb uns llistons verticals per aguantar-se. La quantitat pot variar a una sola o dues o tres (seria una quantitat de poques, deficitari), i a partir de 5 o 6 la quantitat ja seria més correcta. El nombre per considerar-se correcte o deficitari també pot variar segons el nombre d'alumnes amb què es treballi i a criteri de

cada professor. Dels professors que tenen espatlles, un 19% creuen que en tenen en quantitat 'deficitària', i el 81% creuen que en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Pals de voleibol**

Els pals de voleibol són, a l'igual que les porteries de futbol i les cistelles de bàsquet, un altre equipament imprescindible, ja que formen part del treball dels esports col·lectius, que són prescriptius dintre del currículum. Ens trobem que un 81% del professorat en té i un 19% no.

Dels professors que tenen pals de voleibol, un 26% els tenen en estat 'deficitari'. La resta, el 74% disposa dels pals de voleibol en condicions 'correctes' per al seu ús.

Dels professors que tenen pals de voleibol; un 35% consideren que en tenen en quantitat 'deficitària'; segurament són professors que han de compartir material amb altres o bé són de centres grans que tenen poc equipament i l'han de compartir entre molts professors. La resta, el 74% consideren que en tenen en un estat 'correcte'.

### **Equipament. Cavall (poltre)**

El poltre és un equipament clàssic de l'àrea de l'EF; actualment la tendència és a no fer-lo servir gaire pels greus perills que comporta en cas d'accident. El professorat ens diu que un 73% en tenen i un 27% no.

Respecte a l'estat, un 18% els tenen en un estat 'deficient', i la resta, el 82% els tenen en un estat 'correcte' per al seu ús.

El 61% del professorat creuen que en tenen en una quantitat 'correcta', i el 39% en tenen en quantitat 'deficient'.

### **Equipament. Aparell de salts (plint)**

El plint és un altre equipament clàssic de l'àrea d'EF. La seva utilitat tendeix al desús a l'igual que el poltre. Un 85% del professorat tenen plint davant el 15% que no en tenen.

Dels professors que han respost afirmativament l'ítem anterior, un 21% consideren que el tenen en un estat 'deficitari'; en canvi, el 79% consideren que el tenen en un estat 'correcte'.

El normal dels centres és que en tinguin només un. Els professors que han respost aquest ítem han dit: el 28% que en tenen en quantitat 'deficitària', i la resta el 72% en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Armaris**

Els armaris, malgrat no ser un equipament específic de l'àrea, són imprescindibles per a guardar el material d'ús diari. Per exemple, les pilotes dels diferents esports, normalment es guarden en xarxes i fàcilment cauen; ben col·locades en un armari van molt millor. Un altre exemple, les pilotes de tennis, cordes, piques, cèrcols... material més petit, no el pots tenir solt.

El resultat d'aquesta pregunta ens ha donat que el 56% del professorat no disposa d'armaris per a guardar el material o per a qualsevol altre ús que se li vulgui donar, i un 44% sí que en tenen.

Respecte al tema d'estat, els professors que tenen armaris han respost que el 24% els tenen en estat deficient, mentre que el 76% els tenen en un estat 'correcte'.

Malgrat que el 44% del professorat disposa d'armaris, només el 50% d'aquests diuen que en disposen en una quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Aparells de projecció**

Són considerats aparells de projecció el vídeo, les transparències, les diapositives... Els vaig englobar amb el nom genèric d'aparells de projecció. D'aquests el que més s'utilitza és el del vídeo com a complement de les classes i/o per a l'explicació tècnica dels diferents esports, ja que en el mercat existeixen diverses editorials esportives que han publicat vídeos específics per a les classes d'EF. El 51% del professorat ha contestat que no en tenen i un 49% que sí.

Aquest ítem pot tenir una doble visió. Pot haver-hi professors que hagin contestat que sí malgrat que no siguin del seu departament o bé d'altres que hagin contestat que no perquè no són del seu departament.

Els aparells de projecció, al ser una novetat de no fa gaires anys, tots estan en bones condicions i si es troben en males condicions no és possible el seu ús; així ho reflecteix el resultat d'aquesta pregunta: només un 7% del professorat considera que els aparells es troben en estat 'deficient', mentre que el 93% els té en 'correcte' estat.

La majoria de centres, per no dir tots, disposen d'aparells de projecció que no necessàriament han de pertànyer al departament d'EF. El resultat de la pregunta de quantitat ha donat que només el 20% en tenen en quantitat 'deficitària'; i la resta, 80% en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Ordinador**

L'ordinador és un aparell imprescindible, i per tant la forma de preguntar aquest ítem no especificava si els ordinadors de què disposen els professors són de tot el centre o bé només del departament d'EF. Tal com ha anat la resposta dels professors, crec que han respost a partir del que disposen com a professors d'EF i el seu departament. Per aquest motiu el resultat ha estat que el 49% no disposa d'ordinador propi, quan sabem que tots el centres en tenen, i un 51% sí.

Respecte a l'estat, els professors que disposen d'ordinador han contestat el 16% que estan en un estat 'deficient', i la resta el 84% que els tenen en 'correcte' estat. És possible que aquest estat deficient faci referència al fet que sigui un ordinador antic o amb sistemes operatius antics.

Els professors que tenen ordinador han respost el 23% que en tenen en quantitat 'deficitària', i la resta, el 77% que en tenen en quantitat 'correcta'. És possible que els que han respost que en tenen en quantitat deficitària vulgun dir que el centre disposa de pocs ordinadors i que aquests els hagin de compartir entre molts professors.

### **Equipament. Equip musical**

Hi ha una part de l'àrea en la qual és molt útil i es fa imprescindible l'ús d'equips musicals, sobretot quan treballes el ritme. Un 23% del professorat no disposa d'equip musical i un 77% sí.

Dels que disposen d'equip musical, un 17% han respost que el tenen en un estat 'deficitari', mentre que el 83% el tenen en 'correcte' estat. Respecte a la quantitat, el 75% creuen que tenen una quantitat 'correcta' mentre el 25% en necessitaria més.

### **Equipament. Bancs suecs**

Aquest equipament, malgrat no ser del tot imprescindible, és un dels clàssics de l'àrea d'EF. Per la seva envergadura i pes són de gran duresa i costen molt de fer-se malbé. Són molt útils quan has de fer explicacions als alumnes perquè estiguin asseguts o bé per fer circuits. Un 20% del professorat diu que no en té, i un 80% sí.

Dels professors que en tenen, un 20% els tenen en estat 'deficitari', mentre que la resta, el 80% els tenen en un estat 'correcte'. Un 30% pensen que en tenen en quantitat 'deficitària', i un 70% en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Pissarra mòbil**

La pissarra mòbil és un element útil per a les classes d'EF, per tenir al gimnàs, pavelló o sala polivalent. Quan necessites explicar la tàctica, quan treballes els esports col·lectius, descriure un circuit... i necessites escriure qualsevol ordre, es fa molt útil. Un 67% dels professors no en tenen, i un 33% sí.

Dels professors que tenen pissarra mòbil, un 7% la tenen en estat 'deficient', la resta, el 93%, la tenen en un 'correcte' estat. Un 18% consideren que en tenen en quantitat 'deficitària', mentre que el 82% creuen que en tenen en quantitat 'correcta'.

### **Equipament. Existència**

Hi havia un altre ítem en blanc on els professors podien reflectir altres equipaments que no havien estat escrits. Dotze professors van afegir: barres simètriques, taula de tennis-taula, habitació per guardar el material, pissarra fixa, mini-tramp i tatami.

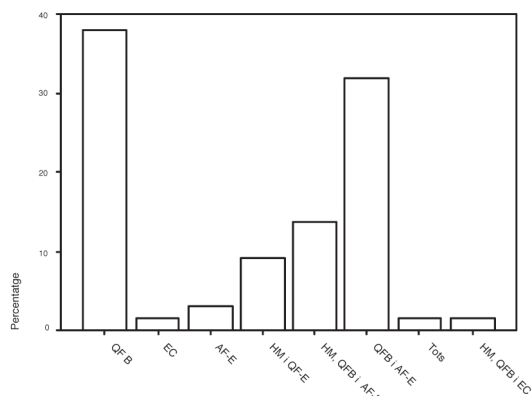
### **Material. Cronòmetre**

El cronòmetre és un material imprescindible en la classe d'EF; és necessari per a cronometrar el temps de qualsevol activitat que vols fer. Actualment la majoria de rellotges en porten. Els professors que han respost la pregunta podien pensar en el seu propi rellotge o bé en uns cronòmetres de mida més gran i que tenen només aquesta funció. El 17% del professorat no té cronòmetre i un 83% sí.

Normalment, al ser un material digital, el seu estat ha de ser bo per a poder-lo utilitzar. Els professors han respost que el 10% el tenen en estat 'deficient' i el 90% en estat 'correcte'.

És difícil precisar la quantitat d'aquest material. El normal és tenir-ne un per a cada professor. Ells han contestat, el 31%, que en tenen en quantitat 'deficitària'; segurament aquesta resposta engloba els que no en tenen, i dels que en tenen, els que creuen que n'haurien de tenir més. La resta, el 69% en tenen en quantitat 'correcta'.

## Material. Cronòmetre. Blocs de contingut



Gràfic 64: Material. Cronòmetre. Blocs de contingut (Solé, 2005)

El cronòmetre és un material que es fa servir quasi sempre per al treball de les QFB en un 38% o bé el de les QFB i el de les AFE en un 32%. L'altra opció més votada ha estat per treballar els tres blocs de contingut més representatius de l'àrea d'EF: HM, QFB i AFE en un 14%.

## Material. Brúixoles

Aquest material és molt específic i novedós, ja que només serveix per a treballar l'orientació; a més a més, hi ha tot un treball previ d'orientació que es pot fer sense brúixola, i per tant no es fa tan imprescindible. A més a més, la relació cost econòmic i ús no suposa una gran rendibilitat. La contrapartida és que amb les brúixoles es treballa una part nova de l'EF, la de les activitats a la natura i també es pot englobar dintre dels esports alternatius.

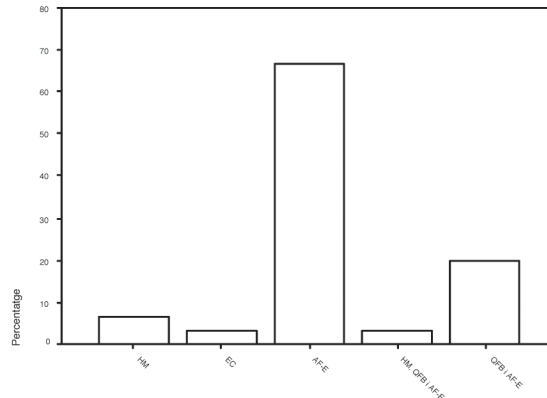
Un 56% del professorat ha respost que no en tenen, i un 44% sí. Inicialment m'ha sorprès el resultat, però si és així, això vol dir que els professors és preocupen per les noves tendències de l'àrea.

Al ser un material relativament nou als centres escolars, l'estat d'elles hauria de ser correcte, ja que si no, no funcionen i no serveix per a res tenir-les; seria un material que ja es pot llençar. Un 3% del professorat diu que estan en males condicions, mentre que el 97% diu que estan en bones condicions de ser utilitzades.

Respecte a la quantitat, el 74% en tenen en quantitat 'correcta'; mentre el 26% en voldria tenir més.



### Material. Brúixoles. Blocs de contingut



Gràfic 65: Material. Bruixoles. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Tal com es veu al gràfic, el bloc de contingut que més es beneficia de les brúixoles és el de les AFE, amb un 67%, seguit dels que han dit els blocs de contingut d'AFE i QFB, amb un 20%. Tal com he explicat en els anteriors ítems, és un material que serveix quasi exclusivament per a l'activitat de l'orientació.

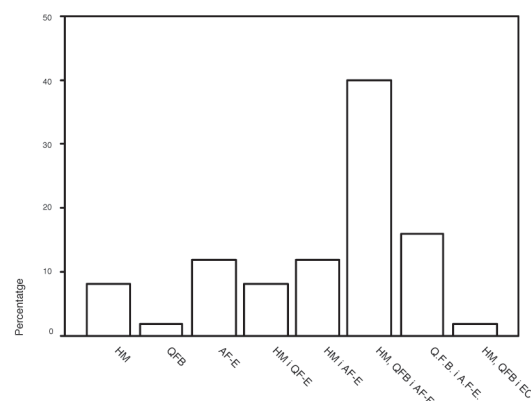
### Material. Tanques

Les tanques són un material específic de l'esport de l'atletisme, però també es poden utilitzar per fer circuits, treballar l'agilitat, els salts... Són molt útils quan se'n té. Dels 86 professors de la mostra, un 63% tenen tanques, a diferència del 37% que no en tenen.

Els professors que tenen tanques, el 67% diuen que les tenen en un estat 'correcte', mentre que un 33% les tenen en un estat 'deficient'. Les tanques bones d'atletisme estan fetes de fusta i ferro, i per tant, és molt difícil que es facin malbé.

Respecte a la quantitat, els professors que han respost aquest ítem diuen que el 56% en tenen en quantitat 'deficitària', i el 44% en quantitat 'correcta'.

### Material. Tanques. Blocs de contingut



Gràfic 66: Material. Tanques. Blocs de contingut (Solé, 2005)

La resposta aportada pels professors corrobora l'explicació que he fet en l'ítem de l'existència de tanques. És molt gran la seva utilitat en l'àrea d'EF, per això el tant per cent més elevat correspon a la seva utilitat en els tres blocs de contingut més característics de l'àrea: HM, AFE i QFB en un 40%.

### Material. Matalassos.

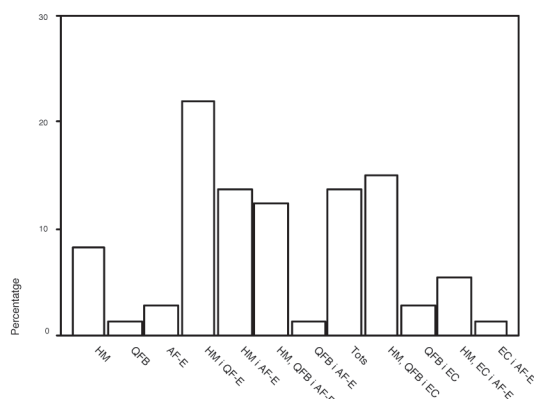
Els matalassos són un altre del material clàssic de l'àrea. N'hi ha de diferents materials i gruixos. Malgrat que jo no especificués el tipus de matalàs, ja que ho vaig preguntar de forma genèrica, qualsevol dels múltiples tipus de matalassos és necessari i molt útil per als exercicis que es poden realitzar amb ells.

Tal com es preveu per a les múltiples utilitats, un 94% del professorat té matalassos i només un 6% no en té.

Amb l'ús és un material que s'embruta molt i a la llarga es deteriora bastant. Malgrat això, el 73% del professorat ha respost que tenen els matalassos en un estat 'correcte', mentre que el 27% els tenen en un estat 'deficient'.

Una cosa és tenir matalassos i una altra força important és la quantitat de què es disposa, ja que si només tens un matalàs o dos i un grup classe de 30 alumnes, es fa molt difícil que se'n beneficiï cada alumne en quantitat i qualitat en la realització dels exercicis; en canvi, si en tens bastants, permetes a l'alumne un aprenentatge més bo, amb la possibilitat de realitzar l'exercici més vegades. Un 44% del professorat diu que en tenen en quantitat 'deficient', i el 56% en tenen en quantitat 'correcta'.

### Material. Matalassos. Blocs de contingut



Gràfic 67: Material. Matalassos. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Les múltiples utilitats i aplicacions que té l'ús de matalassos queden reflectides en aquesta pregunta, on les respostes dels professors ha estat de les més diverses. La resposta amb més tant per cent ha estat la del treball de les HM i les QFB, amb un 22%. Després hi

ha hagut 4 respostes que han estat entre el 13% i el 15% i que equivaldria al treball de tots els blocs de contingut.

### Material. “Llevapors”

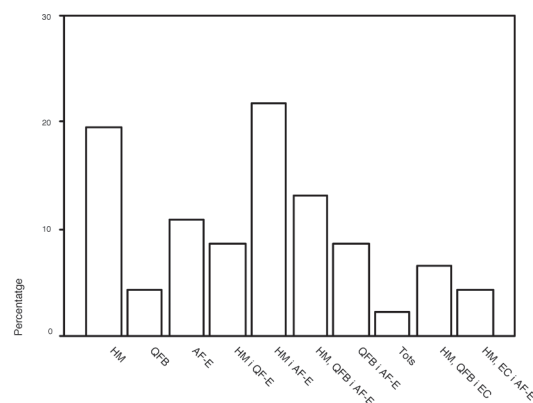
El “llevapors” és un material molt específic; és un matalàs molt més gruixut i gran. Inicialment té un ús exclusiu per a fer els salt d'alçada d'atletisme, però es pot utilitzar per a altres activitats com els salts de trampolins, escalada... Un inconvenient molt gran és el seu preu, és molt car, i també que has de disposar d'un espai gran per a poder-lo guardar.

Malgrat que hagi descrit bastants inconvenients de tenir un matalàs, el resultat de l'enquesta m'ha donat que un 55% del professorat té aquest tipus de matalàs, i un 45% no.

A diferència de la pregunta anterior, comprovem que l'estat del matalàs “llevapors” és ‘correcte’ en un 73%, i ‘deficitari’ en un 27%. Una possible lectura d'aquestes dades és que la majoria de centres en tenen, però l'utilitzen poc, per tant el seu estat és molt acceptable.

El normal és tenir la quantitat d'un matalàs, pels motius que he explicat en l'ítem d'existència. La resposta donada pels professors ha estat d'un 46% que consideren que en tenen en quantitat ‘deficitària’; això vol dir que en tenen un i els agradaria tenir-ne un altre. I el 54% ha respost que en tenen en quantitat ‘correcta’.

### Material. “Llevapors”. Blocs de contingut



Gràfic 68: Material. “Llevapors”. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Ha sigut una resposta bastant dispersa, igual que l'anterior ítem dels matalassos. Cal destacar dues respostes, els que han dit per treballar exclusivament el bloc de contingut d'HM, en un 20% , que seria el tema de salts, i els que han respost per treballar les HM i les AFE en un 22%, que són els professors que treballen el tema de salts a nivell general i el salt d'alçada dintre de l'esport de l'atletisme.

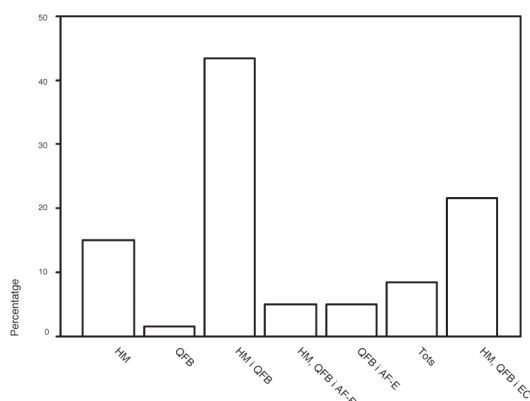
## Material. Cordes

Les cordes poden tenir múltiples usos, també és un material clàssic de l'àrea d'EF i poden servir des de saltar, treballar la flexibilitat, fer circuits, fins a ajudar-te a senyalitzar alguna cosa; no és un material car. Un 81% del professorat disposa de cordes, sense especificar-ne el tipus, i un 19% no.

És un material que s'embruta molt i s'ha de tenir cura a l'hora de guardar-lo. El resultat del qüestionari ha donat que un 25% del professorat les tenen en estat 'deficient' i un 75% en un estat 'correcte'.

Respecte al tema de quantitat, un 66% del professorat creuen que les tenen en quantitat 'correcta', mentre que la resta, el 34%, les tenen en quantitat 'deficitària'.

## Material. Cordes. Blocs de contingut



Gràfic 69: Material. Cordes. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Hi ha hagut tres respostes amb un percentatge més alt. La primera, amb un 43%, correspon al treball dels blocs de contingut d'HM i les QFB; després, amb un 22%, al treball dels blocs de contingut d'HM, QFB i d'EC, i en tercer lloc, amb un 15%, al treball específic de les HM, que seria el treball genèric dels salts.

## Material. Malabars

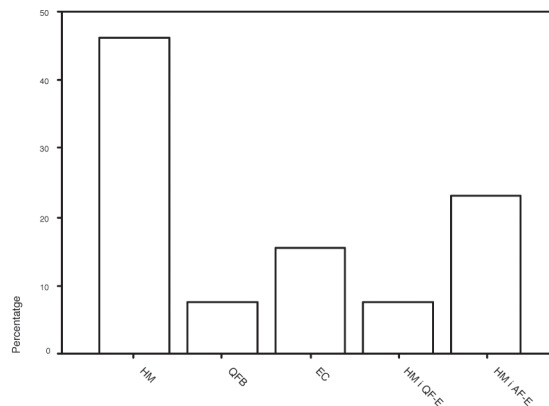
Els malabars són un material molt específic i novedós dintre de l'àrea. S'utilitzen principalment per treballar les tècniques de circ encara que també es poden utilitzar per treballar els llançaments i les recepcions dintre del bloc de contingut d'HM. Pot ser que, per aquest motiu, el resultat hagi estat que només el 19% del professorat té malabars, enfront del 81% que no en té.

La utilització d'aquest material en les classes d'EF és de no fa gaires anys. El resultat dels qüestionaris respecte a l'estat, ha donat que només el 13% els tenen en condicions

‘deficients’, davant el 87% que els tenen en un estat ‘correcte’. D’aquest material també es dóna el cas que és fàcil la seva construcció per part dels alumnes. Malgrat que es pugui construir, amb l’ús també és un material que es deteriora molt. Si vols treballar tot el grup classe amb aquest material, en necessites bastants. La resposta donada pels professors, el 62% en tenen en quantitat ‘deficitària’ davant el 38% que en tenen en quantitat ‘correcta’, pot ser deguda a aquest motiu.

Al ser un material novedós, els professors que n'utilitzen veuen els seus avantatges, i per tant, aquest darrer percentatge és significatiu d'aquest fet. El professors que utilitzen aquest material el consideren molt útil, i per tant, els agradaria tenir-ne més.

### Material. Malabars. Blocs de contingut



Gràfic 70: Material. Malabars. Blocs de contingut (Solé, 2005)

El resultat d'aquesta resposta manifesta l'específica utilització dels malabars. En concret, serveix per a treballar els llançaments i les recepcions dintre del bloc de contingut d'HM; aquest resposta l'han donada el 46% del professorat; la segona resposta amb més tant per cent ha estat el d'HM i AFE, amb un 23%, i en tercer lloc, el bloc de contingut d'EC, amb un 15%, ja que en aquest bloc de contingut hi té cabuda tot tipus de material.

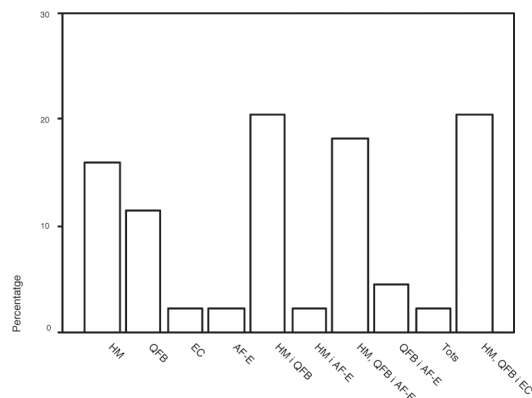
### Material. Piques.

Les piques són un material genèric de l'àrea, que inicialment no serveixen per a res en concret, però que tenen múltiples utilitats: per assenyalar circuits, per marcar zones, per realitzar jocs... N'hi ha de dos tipus, de plàstic i de fusta; en el qüestionari no n'especificava el tipus. Els professors han respost que un 58% en tenen i un 42% no.

Respecte al tema d'estat, caldria veure si els professor les tenen de plàstic, molt més trencadisses, o bé de fusta, irrompibles. Un 82% del professorat ha respost que tenen les piques en un estat ‘correcte’ i només un 18% han respost que les tenen en estat ‘deficient’.

És difícil establir la quantitat de piques necessàries en un institut; depèn de l'ús que se'n faci. Els professors han respost que un 69% en tenen en quantitat 'correcta' i el 31% en voldrien tenir més.

### Material. Piques. Blocs de contingut



Gràfic 71: Material. Piques. Blocs de contingut (Solé, 2005)

La diversitat d'ús d'aquest material ve reflectida en les múltiples respostes que han donat els professors en aquest ítem. Els tants per cent de les respostes han quedat molt diluïts en les diferents opcions. Un 21% del professorat ha dit que les utilitza per als blocs de contingut d'HM i QFB; un altre 21% en HM, QFB i EC; un 18% en HM, QFB i AFE; un 16% en HM i un 12% en QFB.

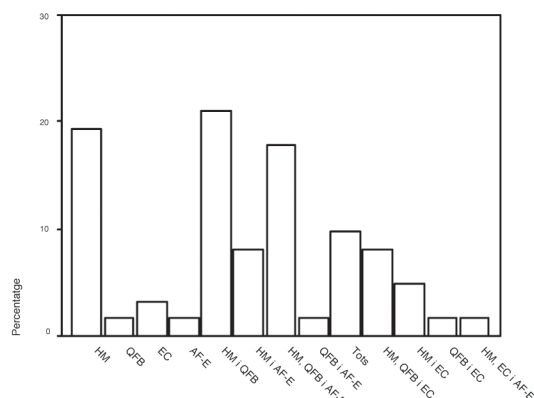
### Material. Cèrcols.

Els cercols són un altre material genèric, específic de l'àrea d'EF; la seva utilitat és molt diversa. Els professors han respost en un 79% que sí que en tenen, i en un 21% no.

Els cercols estan fets de plàstic, i amb l'ús, es deformen i es malmeten bastant. Un 75% del professorat opina que els tenen en un estat 'correcte', i la resta, el 25%, els tenen en estat 'deficient'.

La utilitat dels cercols és molt diversa, i per tant, la quantitat que hi hauria d'haver en cada centre depèn de l'ús que en faci el professor; és la mateixa idea que la de les piques. Un 58% del professorat ha contestat que en tenen en quantitat 'correcta' i només el 42% en tenen en quantitat 'deficient'.

## Material.Cèrcols. Blocs de contingut



Gràfic 72: Material. Cèrcols. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Tal com s'ha vist en la resposta donada pels professors, hi ha hagut opinions per a quasi totes les possibilitats de resposta en menys d'un 10%. Cal destacar amb un percentatge més alt l'ús per als blocs de contingut d'HM i QFB en un 21%, HM en un 19% i HM, QFB i AFE en un 17%.

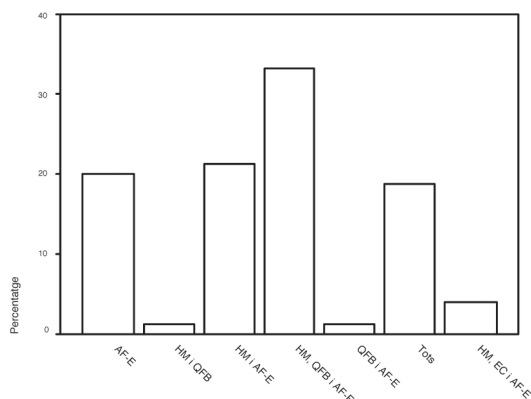
## Material. Pilotes de diferents tipus

Si hi ha un material característic i representatiu de l'àrea d'EF, són les pilotes. Quin centre no disposa d'alguna pilota per a poder fer jocs i practicar algun esport amb els alumnes? Les respostes aportades pels professors m'ha donat que el 97% disposa de pilotes de diferents tipus. No vaig voler especificar ni el material ni un esport específic, i em vaig trobar que només un 3% no en tenien.

Les pilotes són el material que més es malmet, perquè s'utilitzen molt sovint, però també es molt fàcil tornar-ne a tenir ja que la compra de pilotes suposa un percentatge alt de la despesa de l'àrea. Respecte a l'estat, els professors han respost que en un 89% tenen les pilotes en estat 'correcte' i només l'11% les tenen en estat 'deficient'. És que si les pilotes estan malament, no és possible el seu ús.

La quantitat d'aquest material pot determinar molt l'eficàcia de les classes pràctiques. Per exemple, si estàs ensenyant l'esport del bàsquet i només disposes de 5 pilotes per a un grup d'alumnes de 30, la possibilitat de poder practicar per part dels alumnes és molt baixa; en canvi, si tens una pilota per a cada dos o tres alumnes, la possibilitat d'aprenentatge és molt més gran. Per aquest motiu crec que els professors es preocupen de tenir-ne bastants. El professorat ha respost que en un 78% en tenen en quantitat 'correcta' i el 22% en tenen en quantitat 'deficient'.

## Material. Pilotes diferents tipus. Blocs de contingut



Gràfic 73: Material. Pilotes. Blocs de contingut (Solé, 2005)

La utilitat de les pilotes és molt àmplia. Inicialment sembla que tinguin un ús exclusiu d'esport, però ens serveixen per a treballar, dintre de les HM, els llançaments i les recepcions. En general, pot tenir utilitat en tots els blocs de contingut. Les respostes majoritàries donades pels professors són: HM, QFB i AFE un 33%; HM i AFE un 21%; AFE un 20% i tots els blocs un 19%.

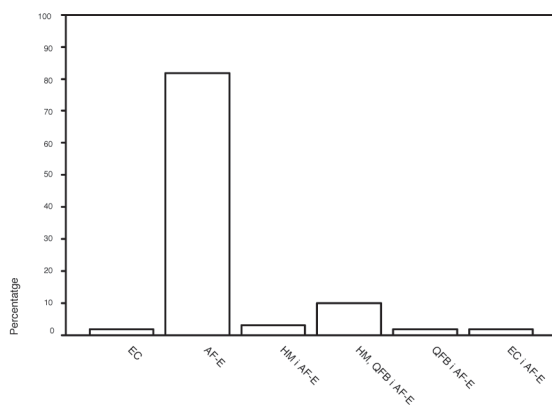
## Material. Xarxes per a diferents esports

Les xarxes s'utilitzen concretament per als esports del voleibol, els esports de raqueta com el badminton, per a les porteries en els esports de futbol i handbol. Els professors han respost en un 78% que sí que disposen de xarxes, i un 22% que no.

L'estat d'aquest material et condiciona bastant la docència, sobretot dels esports col·lectius. Els professors han respost en un 71% que tenen les xarxes en un estat 'correcte' i el 29% en un estat 'deficient'.

Un 78% del professorat en tenen en quantitat 'correcta' i només al 22% els en faria falta més.

## Material. Xarxes per a diferents esports. Blocs de contingut



Gràfic 74: Material. Xarxes. Blocs de contingut (Solé, 2005)



Les xarxes a què feia referència l'ítem de la pregunta són d'una utilitat exclusiva esportiva; per això el tant per cent més elevat de resposta ha estat el bloc de contingut d'AFE, amb un 82%. La resta de percentatges no arribava al 10%, i també feia referència a aquest bloc de contingut.

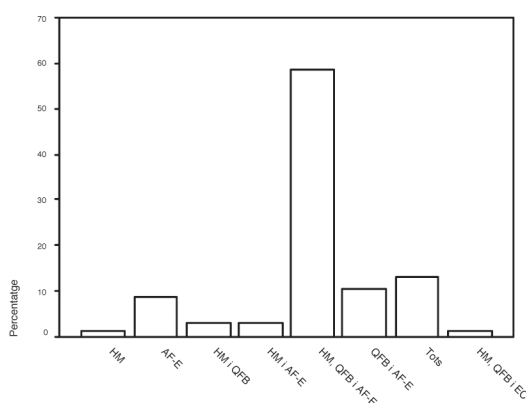
### Material. Cons

Els cons són un altre material molt comú i genèric de l'àrea d'EF; serveixen per a senyalitzar jocs, circuits... Un 92% del professorat ha dit que sí que en tenen, d'aquest material, i un 8% no.

Els cons estan construïts amb plàstic dur i poden durar bastant de temps. Un 86% del professorat considera que té els cons en estat 'correcte' i un 14% que els tenen en estat 'deficient'.

És difícil establir la quantitat de cons necessaris en un centre; depèn de l'ús que se'n faci. Els professors han respost en un 79% que en tenen en quantitat 'correcta' i un 21% que n'haurien de tenir més.

### Material. Cons. Blocs de contingut



Gràfic 75: Material. Cons. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Al ser un material que serveix gairebé exclusivament per a senyalitzar, s'utilitza, per tant, als diferents blocs de contingut. Un 59% del professorat ha respost que l'utilitzen per als blocs de contingut d'HM, QFB i el d'AFE; que serveixen per a tots els blocs de contingut ho han respost el 13% del professorat i per als blocs de contingut de QFB i AFE un 10%. La resta de respostes no arribava al 10%.

### Material. Il·lustracions

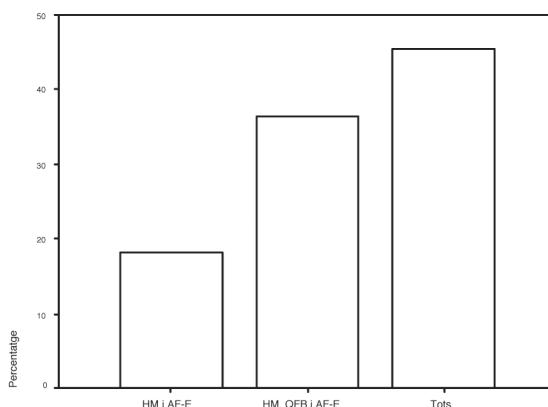
Les il·lustracions es consideren bàsicament pòsters a la paret; són un material que serveix per a explicar els conceptes teòrics. No especificava els tipus il·lustracions, ja que podia ser

des de pòsters fins a esquemes grans d'algun contingut de concepte. El professorat ha respost en un 81% que no en tenen, i un 19% que sí.

Els professors que han respost afirmativament l'ítem anterior, en l'ítem d'estat han contestat que el 87% les tenen en estat 'correcte' i el 13% en estat 'deficient'.

Un 46% del professorat que té il·lustracions diu que en té en quantitat 'deficitària' i un 54% que en té en quantitat 'correcta'.

### Material. Il·lustracions. Blocs de contingut



Gràfic 76: Material. Il·lustracions. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Els pocs professors que han respost aquest ítem (13%) diuen que el 45% l'utilitzen per a tots els blocs de contingut, un 36% l'utilitzen per als blocs de contingut d'HM, QFB i AFE i un 18% per als blocs d'HM i AFE.

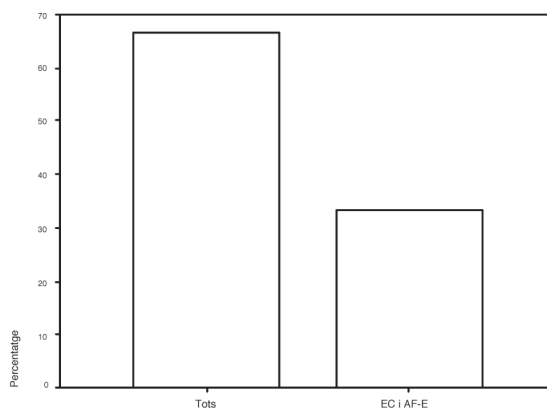
### Material. Transparències

El material de transparències serveix exclusivament per a fer explicacions teòriques que, normalment, pel que fa a secundària obligatòria, no es realitzen. A més a més, fa falta un aparell específic per a projectar les transparències. Per aquest motiu només un 7% en tenen i el 93% no. Aquesta pregunta, malgrat que l'hagi inclòs en el qüestionari i la comenti, no es pot considerar significativa.

Tots els professors que tenen transparències han respost que les tenen en un estat correcte per al seu ús (100%); si estiguessin malament, no es podrien utilitzar.

Els professors que en tenen han respost en un 50% que en tenen en quantitat 'deficitària' i l'altra meitat, que en tenen en quantitat 'correcta'.

### Material. Transparències. Blocs de contingut



Gràfic 77: Material. Transparències. Blocs de contingut (Solé, 2005)

Aquesta pregunta només l'han respost 3 professors; 2 d'ells han dit que les fan servir per a tots els blocs de contingut i un d'ells per als blocs de contingut d'EC i d'AFE.

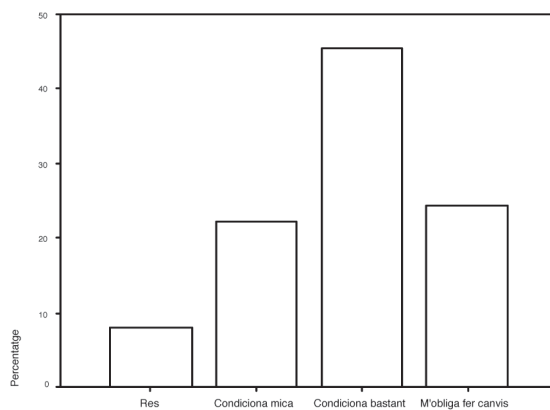
### Material. Existència

Hi havia un altre ítem en blanc perquè els professors reflectissin si tenien algun altre material no especificat en el qüestionari. Bastants professors em van contestar aquest ítem: 2 que tenen frisbees, 2 amb equip musical, 4 amb raquetes (sense especificar-ne l'esport), 4 que tenen sticks, 2 que tenen pitralls i després individualment em van contestar que tenien mocadors de colors, indiaques, equips d'escalada i el pes i disc d'atletisme.

### Condicionament de les instal·lacions

Un dels objectius de la present tesi era saber com condicionaven les instal·lacions, l'equipament i el material en la docència de l'àrea d'EF. No podia plantejar aquesta pregunta de forma directa, ja que la resposta hauria estat molt immediata i sense aprofundiment. El que calia fer prèviament era una reflexió després d'haver comprovat, una per una, les seves instal·lacions, equipament i material de què es disposa al centre, l'estat en què es troba i la quantitat de què es disposa de cadascun d'ells. I per tal d'evitar la tendència que té la gent a contestar l'ítem central, vaig plantejar la pregunta amb quatre ítems de resposta, dos de més positius i dos de més negatius.

Davant les quatre possibilitats de resposta, de 'gens', 'condiciona una mica', 'condiciona bastant' i 'm'obliga a fer molts canvis', les respostes aportades pels professors han estat:



Gràfic 78: Condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)

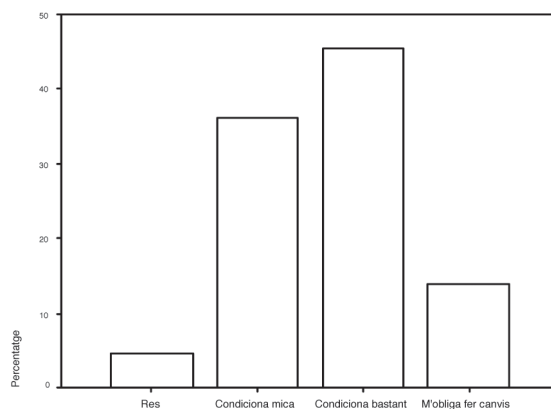
Tal com s'observa en el gràfic, la resposta majoritària és que les instal·lacions 'condicionen bastant' la docència de l'àrea en un 45%; és a dir, no és el mateix tenir un recinte tancat per a dur a terme les classes (pavelló, gimnàs, sala polivalent...) a no tenir-la; si has de compartir molt els espais amb els teus companys...

La següent resposta majoritària és la de 'm'obliga a fer molts canvis' en un 25% que és la resposta més negativa de les quatre. Si sumem aquests dos percentatges, ens dona que el 70% dels professors han de modificar el contingut de la docència de les seves classes a partir de les instal·lacions de què disposen.

Comprovant els resultats observem que el fet de tenir dèficit en les instal·lacions condiciona molt les classes de l'àrea d'EF. La següent resposta ha estat que els 'condiciona una mica la programació', en un 22%. No és una resposta del tot negativa, però han de realitzar certs canvis, adequant-se a les instal·lacions de què disposen. I només un 8% de tot el professorat enquestat ha manifestat que no necessita fer cap canvi en la seva programació. Es pot donar el cas d'aquests últims professors que hagin redactat la programació adequant-se a les instal·lacions de què disposen i, llavors, sí que vol dir que no han de modificar per a res les programacions i puguin tenir, igualment, mancances d'instal·lacions.

### **Condicionament de l'equipament**

En la pregunta d'equipament el plantejament era el mateix: davant les quatre possibilitats de resposta, de 'gens' a 'm'obliga a fer molts canvis', les respostes donades pels professors han estat:



Gràfic 79: Condicionament de l'equipament (Solé, 2005)

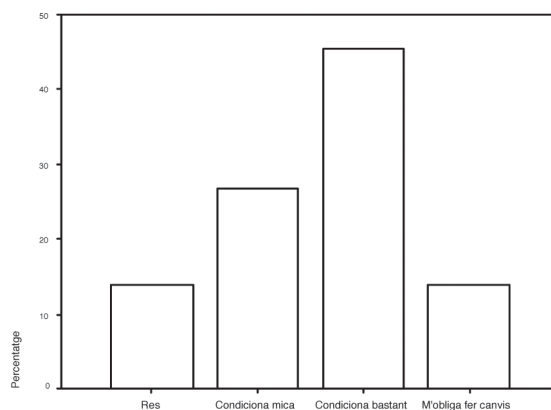
Tal com s'observa al gràfic, l'ítem que 'condiciona bastant' la programació torna a ser el més valorat, amb un 45%, igual que en el percentatge de les instal·lacions. Això vol dir que el fet de no disposar de tot l'equipament necessari fa modificar el treball de classe que es vol realitzar amb els alumnes, que a la llarga no assoliran tots els continguts curriculars que són prescriptius.

El segon percentatge més valorat ha estat que 'condiciona una mica' la programació, amb un 36%. A diferència de les instal·lacions, el fet de no disposar o no tenir la quantitat necessària d'equipament condiciona només una mica la programació, i els professors troben els recursos necessaris per a resoldre aquestes mancances.

El tercer percentatge més alt ha estat el de 'm'obliga a fer canvis', amb un 15%. La darrera possibilitat ha estat la de no condiciona 'gens' la programació, amb un 5% del professorat.

### Condicionament del material

A l'igual que les dues preguntes anteriors, en el material tenien igualment les quatre possibilitats de resposta, de 'gens' a 'm'obliga a fer canvis'; les respostes donades pels professors han estat:



Gràfic 80: Condicionament del material (Solé, 2005)

	Gens	Una mica	Bastant	Molt
Instal·lacions	8%	22%	45%	25%
Equipament	5%	36%	45%	15%
Material	14%	27%	45%	14%

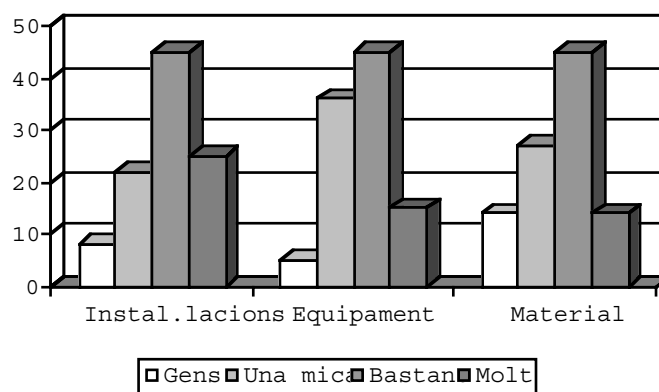
Taula 33: Condicionament de les instal·lacions, equipament i material (Solé, 2005)

Els resultats són molt semblants als dos ítems anteriors. Tal com s'observa al gràfic, tornem a comprovar que el percentatge més alt correspon al de 'condiciona bastant' la programació, amb un 45%. Així doncs, la manca i/o el possible estat i quantitat de material d'ús diari condiciona bastant la docència, i per tant, els professors han de fer les corresponents modificacions de la programació.

El segon percentatge ha estat el de 'condiciona una mica' la programació, amb un 27%; això significa que els professors fan les modificacions pertinents per realitzar les classes i que els alumnes puguin assolir els continguts prescriptius del currículum.

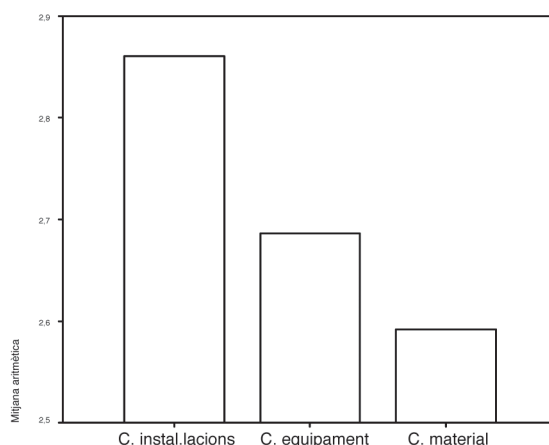
El de 'no condiciona en res' el material de què disposen ho ha exposat un 14% del professorat. És a dir, realitzen els canvis oportuns en el cas que no disposin de gaire material o bé si en tenen suficient ja no han de realitzar cap canvi. El mateix percentatge, el 14% han respost els professors que els 'obliga a fer canvis' amb el material de què disposen; segurament són centres amb pocs recursos i s'han d'arreglar amb el poc material de què disposen.

Com a conclusió general de com condiciona la docència l'estat i quantitat instal·lacions, equipament i material ha donat:



Gràfic 81: Condicionament de les instal·lacions, equipament i material (Solé, 2005)

Com es pot observar en el gràfic que reagrupa el condicionament de les instal·lacions, equipament i material, ens adonem que el fet de tenir o no instal·lacions adequades és el que més condiciona la programació dels professors d'EF. L'equipament i el material, en menor proporció. En el gràfic que presento a continuació, que és de les mitjanes aritmètiques de les valoracions que han fet els professors, es veu clarament com condiciona cada mitjà.



Gràfic 82: Mitjana aritmètica del condicionament de les instal·lacions, equipament i material (Solé, 2005)

El que més condiciona els professors és la manca d'instal·lacions necessàries. Ja he comentat, en diferents moments d'aquest apartat, que el fet de tenir unes bones instal·lacions exteriors i interiors fa que la matèria es pugui impartir molt millor, i a més a més l'aspecte dels espais ve donat pel fet de si s'han de compartir amb altres professors. Amb l'equipament i material d'ús diari t'acomodes contínuament al que tens.

#### 4.1. INSTAL·LACIONS (EXISTÈNCIA I PRÒPIES) I TITULARITAT DE CENTRES

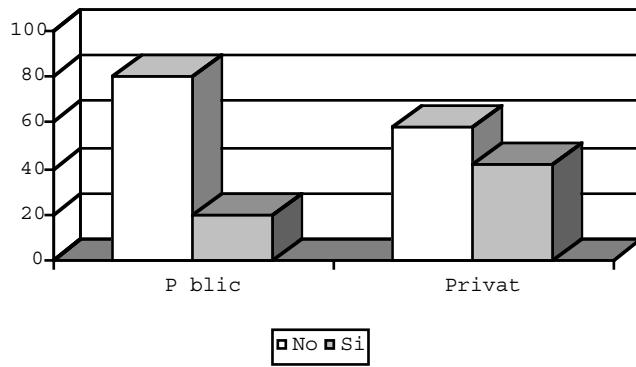
En aquesta pregunta volia saber si hi havia diferències en les instal·lacions, existència i propietat, de què disposa un centre públic i un de privat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	Pavell	Gimnàs	Pistes poliesportives	Sala polivalent	Espai medi natural	Vestidors	Aigua calenta
Titularitat (existència)	0,35	0,18	0,25	0,03	0,69	0,53	0,98
Titularitat (pròpies)	0,04	0,06	0,56	0,56	0,04	0,72	0,75

Taula 34:  $\chi^2$  Instal·lacions (existència i pròpies) i titularitat (Solé, 2005)

Tal com es veu en els resultats, no hi ha diferències quant a l'existència de les diferents instal·lacions entre els centres públics i els privats, a excepció de la sala polivalent, que la tenen proporcionalment més el centres privats.

La khi-quadrat m'ha donat  $\chi^2 = 0,033 < 0,05$ , i per tant sí que hi ha diferència de valor entre les dues variables. Tal com es mostra en la taula de contingència, hi ha més probabilitat de trobar una sala polivalent en un centre privat, en un 42%, davant el centre públic, en un 19%. Per tant, es rebutja la  $H_0$  = la distribució de les sales polivalents ha de ser la mateixa en els centres públics i els privats. La taula de contingència i la prova de khi-quadrat així ho demostren. El gràfic següent així ho reflecteix:



Gràfic 83: Titularitat i existència de Sala polivalent (Solé, 2005)

Respecte a la propietat de les instal·lacions, tampoc no hi ha diferències entre els centres públics i privats. La khi-quadrat és diferent en els espais en el medi natural, però no puc considerar aquesta resposta com a significativa, ja que en la primera valoració ja vaig comentar que era difícil especificar, des del punt de vista de cada professor, què suposava la propietat d'un espai en el medi natural.

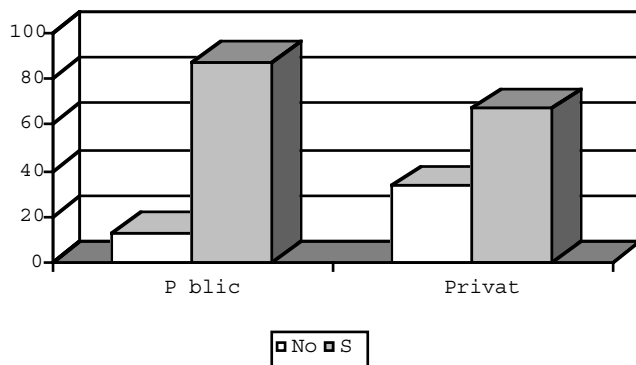
## 4.2. EQUIPAMENT EXISTÈNCIA I TITULARITAT DE CENTRES

En aquesta pregunta, a l'igual que la pregunta anterior d'instal·lacions, volia saber si hi havia diferències en els equipaments de què disposa un centre públic i un de privat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23
Titularitat centr (existència)	106	273	173	396	801	232	.029	.063	275	100	.000	.000	142	448	924

Taula 35:  $\chi^2$  Equipament existència i titularitat (Solé, 2005)

Hi ha 3 elements on es pot considerar que sí que hi ha diferències entre els centres públics i els privats. L'equipament 15, que fa referència als pals de voleibol, ens trobem que amb una khi-quadrat de  $\chi^2 = 0,029 < 0,05$  ens indica que sí que hi ha diferències quant a la distribució entre els centres públics i els privats.



Gràfic 84: Titularitat i existència de Pals de voleibol (Solé, 2005)



Tal com es veu en el gràfic, és un equipament que tenen més els centres públics que els privats.

Els altres dos equipaments on la khi-quadrat ha donat  $< 0,05$  són l'equipament 19, aparells de projecció, i el 20, ordinador. Aquestes respostes, malgrat que la khi-quadrat sigui més petita que 0,05, no les puc considerar significatives, ja que tots el centres disposen d'aquests aparells, però se'n pot considerar l'existència o no segons si els professors han considerat que els aparells havien de pertànyer al departament o no. És a dir, el centre disposa d'aparell de projecció i ordinador, i com a departament no; per tant, la resposta a aquest ítem per part del professor pot ser 'no' perquè, malgrat que en tingui el centre, no pertanyi al seu departament, o 'sí' com a departament no en té i sí com a centre, però ha considerat que també en té.

En general, d'aquesta pregunta es pot dir que no hi ha diferències quant a l'existència dels diferents tipus d'equipament entre els centres públics i els privats.

### 4.3. MATERIAL EXISTÈNCIA I TITULARITAT DE CENTRES

En aquesta pregunta, a l'igual que les dues preguntes anteriors, volia saber si hi havia diferències en el material d'ús diari de què disposa un centre públic i un de privat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38
Titularitat de centres (existència)	.606	.770	.051	.534	.307	.128	.741	.138	.074	.831	.861	.967	.380	.246

Taula 36:  $\chi^2$  Material existència i titularitat (Solé, 2005)

Tal com demostren totes les proves de khi-quadrat, no hi ha diferències quant a l'existència dels diferents tipus de material en els centres públics i privats. Hi ha la mateixa probabilitat de trobar el material d'ús diari en els centres públics i els privats.

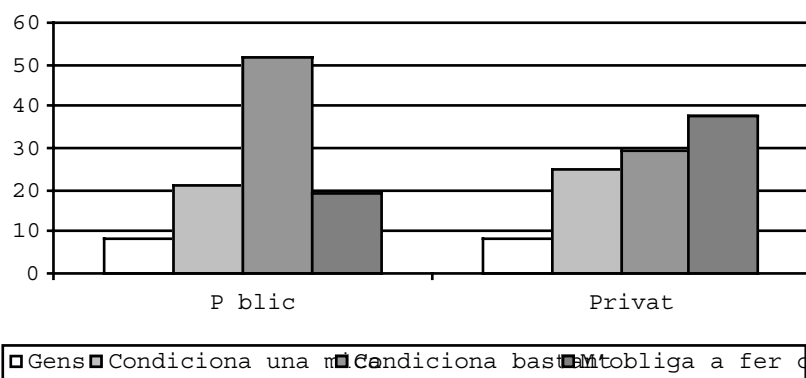
### 4.4. CONDICIONAMENT DE LA DOCÈNCIA DE LES INSTAL·LACIONS, EQUIPAMENT I MATERIAL

A partir de les respostes aportades pels professors sobre el condicionament de les instal·lacions, equipament i material, volia saber si hi havia diferències d'opinió segons la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, la forma d'especialitat i els anys del professor. La prova de khi-quadrat en cada una de les interaccions ha donat:

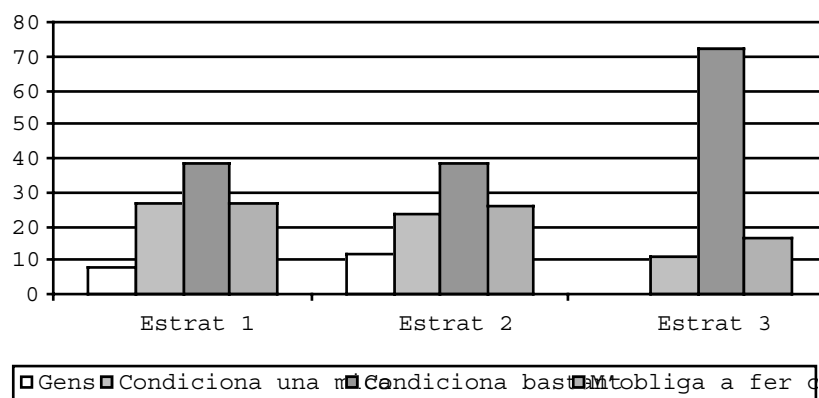
$\chi^2$	Titularitat centre	Estat	Sexe	Forma d'especialitat	Edat
Instal·lació	0.033	0.017	0.051	0.628	0.092
Equipament	0.599	0.058	0.018	0.161	0.120
Material	0.309	0.309	0.010	0.031	0.135

Taula 37:  $\chi^2$  Condicionament de la docència a partir de les instal·lacions, equipament i material i titularitat/estat/sexo/forma d'especialitat/edat (Solé, 2005)

En l'apartat de les instal·lacions ens trobem que hi ha diferències quan comparem aquest ítem amb la titularitat de centres i l'estrat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 85: Titularitat i condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)



Gràfic 86: Estrat i condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)

Com es pot observar en els gràfics, les instal·lacions afecten tant els centres públics com els privats; la diferència està en el grau d'afectació. Els professors dels centres públics opinen majoritàriament que els 'condiciona bastant' la programació, en un 52% de l'opinió del professorat; en canvi, els professors dels centres privats opinen els ítems més negatius 'els obliga a fer canvis' i 'els condiciona bastant', amb uns percentatges del 36% i 30%, respectivament.

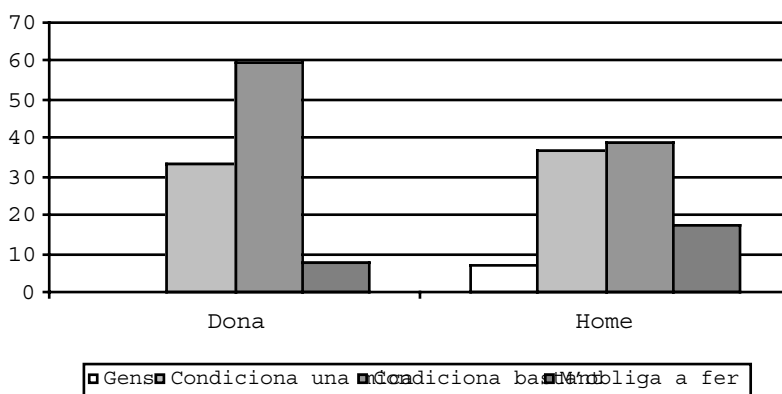
No hi ha gaires diferències entre centres públics i privats quant al que creuen els professors que condicionen, 'gens' o 'una mica' les instal·lacions que tenen; els percentatges són molt semblants i només suposen el 30% de les respostes.

Respecte l'estrat, la major diferència la trobem en els professors dels centres grans, que opinen que els 'condiciona bastant' la programació respecte a les instal·lacions de què disposen. Això és degut, sobretot, al fet que tenen les mateixes instal·lacions que un centre mitjà o petit, i han de compartir espais un nombre major de professors d'EF.

Una altra dada significativa és que les respostes de 'em condiciona una mica' i 'm'obliga a fer canvis' tenen uns percentatges molt semblants entre els professors dels tres tipus de centres.

En les altres 3 interrelacions que he realitzat, no hi ha hagut diferències significatives; ens indiquen que l'opinió que tenen sobre el condicionament de les instal·lacions no depèn de si ets professor o professora, si ets professor de Magisteri o d'INEF o segons l'edat que tens.

Respecte al condicionament de l'equipament, només ens trobem diferències significatives quan el relacionem amb el sexe del professorat. El gràfic següent així ho expressa:

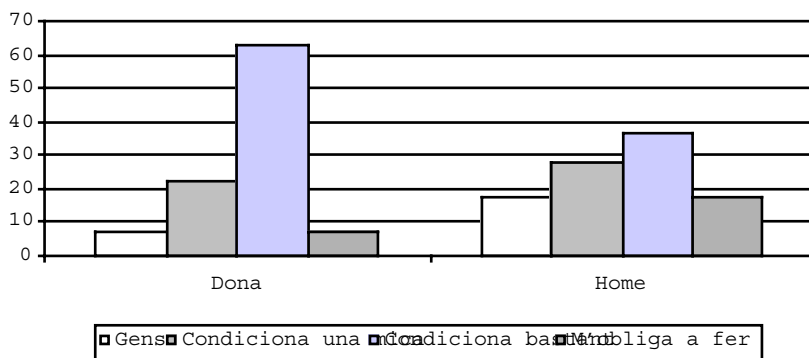


Gràfic 87: Sexe i condicionament de l'equipament (Solé, 2005)

Tant als professors com a les professores els condiciona bastant l'equipament de què disposen. La diferència més forta la trobem en la resposta que donen les professores, que pensen que l'equipament els 'condiciona bastant' la docència de l'àrea, en un 60%, davant el 39% dels professors. En canvi, els professors tenen les respostes més nombroses repartides entre 'condiciona una mica', amb un 37%, i els 'condiciona bastant', amb un 39%.

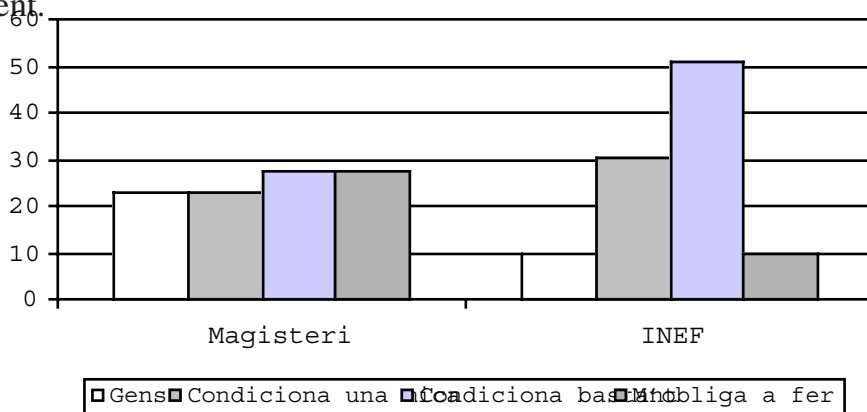
En la resta d'interrelacions que he realitzat, em dona que no hi ha diferències d'opinió respecte al condicionament de l'equipament i la titularitat de centre, l'estrat, la forma d'especialitat i l'edat del professorat.

Respecte al material, trobem dues diferències significatives, amb el sexe i amb la forma d'especialitat. Els gràfics següents així ho representen:



Gràfic 88: Sexe i condicionament del material (Solé, 2005)

A l'igual que en el condicionament de l'equipament, en el condicionament del material i sexe ens trobem que la diferència més significativa l'aporta l'opinió de les professores, ja que manifesten que el material de què disposen els 'condiciona bastant' la programació, amb un 63%. Les respostes dels professors es troben repartides més equitativament entre els quatre ítems, amb unes respostes bastant semblants a les donades en el condicionament de l'equipament.



Gràfic 89: Forma d'especialitat i condicionament del material (Solé, 2005)

En el condicionament de material i forma d'especialitat ens trobem que els professors provinents de Magisteri reparteixen, quasi per igual, la seva opinió entre els quatre ítems. En canvi, els professors provinents d'INEF han contestat, majoritàriament que el material que tenen els 'condiciona bastant' la programació, amb un 51%.

Una lectura d'aquest darrer gràfic és que els professors de Magisteri estan més acostumats a treballar amb menys recursos, i per tant, també han valorat els ítems que indiquen que no condiciona tant el material.

En la resta d'interrelacions que he realitzat em dona que no hi ha diferències d'opinió respecte al condicionament del material i la titularitat de centre, l'estrat i l'edat del professorat.

De totes les interrelacions que he realitzat, n'hi ha una, segons l'edat del professor, en què no s'ha trobat cap diferència d'opinió respecte al condicionament de les instal·lacions,

## OBJ. N. 5: COMPROVAR L'ÚS DELS FACTORS CLAU DE LA REFORMA COM LA INTERDISCIPLINARIETAT, LA DIVERSITAT I L'AVALUACIÓ

Cada reforma educativa ha suposat un avanç i una adequació més propera a la societat en què vivim. A partir dels factors clau de la reforma LOGSE com al interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació, vaig voler esbrinar com havia afectat a cada tipus d'institut, i si hi havia diferències significatives entre els diferents tipus de centres.

Les interrelacions que he realitzat per a obtenir més informació sobre aquest objectiu han estat:

1. Interdisciplinarietat de cada àrea curricular amb titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat.
2. Diversitat amb titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat.
3. Avaluació i titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat.

### Interdisciplinarietat

Aquesta pregunta estava formulada de manera que els professors havien d'escollir una opció d'una escala de valoració d'entre 'gens' amb un valor d'1 i 'molt' amb un valor de 5.

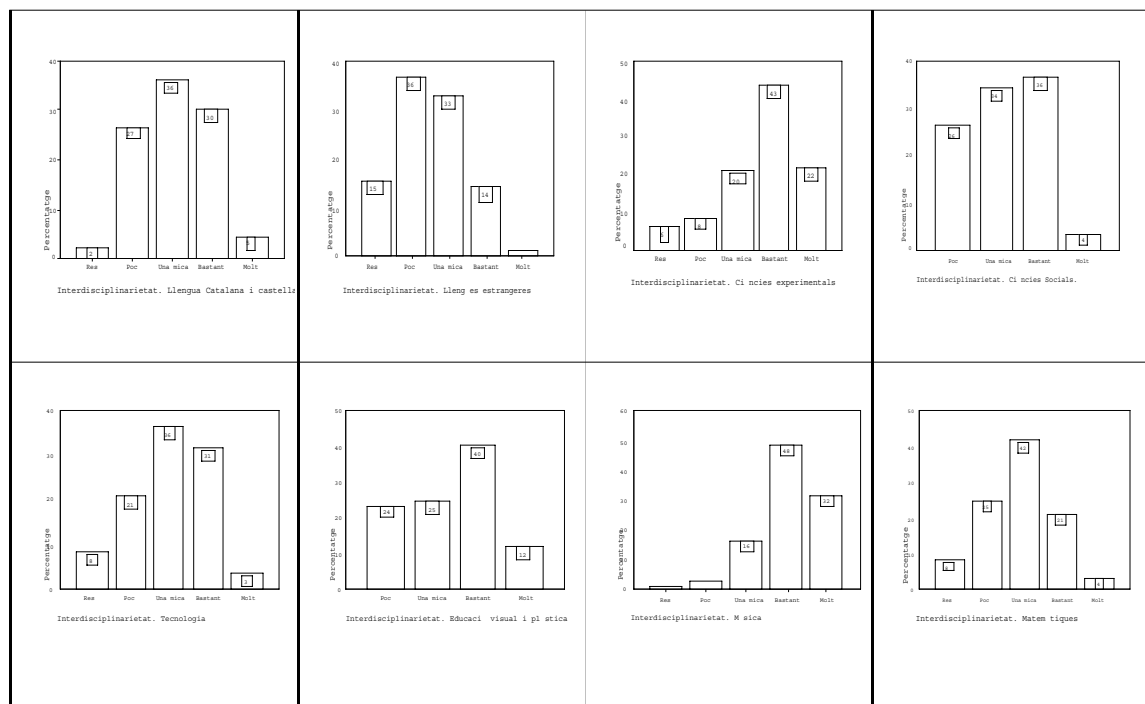
La majoria de professors creuen que l'àrea d'EF es pot interdisciplinaritzar amb la majoria de les àrees, ja que s'han obtingut una mitjana de valors entre 3 i 4, és a dir, entre una 'mica' i 'bastant', a excepció de les llengües estrangeres, que consideren que es poden interdisciplinaritzar menys.

	$\bar{x}$
Llengua catalana i castellana	3,08
Llengües estrangeres	2,49
Ciències experimentals	3,66
Ciències socials	3,18
Tecnologia	3,01
Educació visual i plàstica	3,40
Música	4,07
Matemàtiques	2,87

Taula 38: Mitjana aritmètica d'interdisciplinarietat amb cada àrea curricular (Solé, 2005)

Malgrat que els professors no fan gaire interdisciplinarietat, resposta portada pels professors en la pregunta de criteris per realitzar el 2n nivell de concreció (pregunta 28 del qüestionari), creuen que sí que és possible interdisciplinariitzar l'àrea d'EF amb les altres àrees curriculars, però no ho fan; possibles raons són l'exclusivitat del professor en la docència de la seva àrea, el fet que s'hagi de posar d'acord amb un altre professor, la manca de material a disposició, la dificultat a l'hora de fer programacions noves...

A continuació presento els gràfics d'opinió dels professors d'EF respecte a cada àrea curricular:

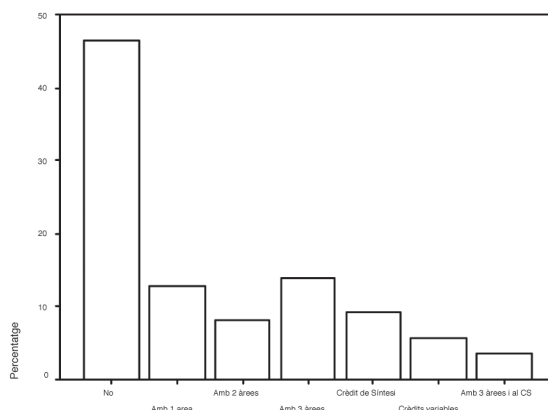


Gràfic 90: Interdisciplinarietat amb cada àrea curricular (Solé, 2005)

L'àrea que creuen que més es pot interdisciplinariitzar amb l'EF és la de Música, amb una mitjana aritmètica de 4,07, que correspon a 'bastant', ja que tenen en comú el treball del ritme. La segona àrea amb més alt percentatge ha estat la de Ciències experimentals, amb un 3,66 perquè tenen en comú el coneixement del cos humà; l'àrea d'EF té molta part de coneixement del propi cos, tant a nivell anatòmic com experimental. La tercera àrea més valorada ha estat la de Educació visual i plàstica, sobretot pel fet que ara està de moda reciclar i construir material per a l'EF.

Les àrees que han tingut una valoració més baixa han estat la de matemàtiques i la de llengües estrangeres, amb una valoració del 2,87 i 2,49, respectivament.

## Interdisciplinarietat. Exemples



Gràfic 91: Exemples d'Interdisciplinarietat (Solé, 2005)

Aquesta pregunta era una de les obertes del qüestionari, ja que depenia que contestessin afirmativament la pregunta anterior. La manera de codificar la pregunta va ser a partir del nombre d'àrees en què realitzava interdisciplinarietat.

En aquesta pregunta comprovem que un 47% del professorat no realitza cap tipus d'interrelació; aquesta resposta corrobora la pregunta dels criteris per al 2n nivell de concreció (pregunta 28 del qüestionari), on l'ítem menys utilitzat era la interdisciplinarietat. Els que afirmen fer-ho ho fan majoritàriament amb una o tres àrees, en un 14% i 13%, respectivament, i amb menor percentatge en el crèdit de síntesi, en un 9% i amb dues àrees, en un 8%.

En coherència amb les dues preguntes anteriors, la majoria de professors no duen a terme cap interdisciplinarietat amb alguna àrea. Aquestes respostes corroboren la pregunta del qüestionari dels criteris que ha tingut en compte el professorat per fer el 2n nivell de concreció, i que l'ítem menys valorat va ser el de la interdisciplinarietat.

## Diversitat

Les diferents possibilitats de resposta que havien de contestar per a cada un dels recursos eren: 'mai', 'algun cop' o 'sovint', que han estat valorades per a realitzar la mitjana aritmètica, de l'1 al 3, respectivament.

Per a cada un dels aspectes de la diversitat, presento les respostes donades pels professors en freqüències i en % respecte a cada forma de diversitat; aquestes han estat:

Diversitat	Resposta	N	%	$\bar{x}$
1. Fas el mateix tipus d'exercicis impossible tractar la diversitat a l'ESO.	Mai	22	28%	1.9
	Algun cop	44	55%	
	Sovint	14	18%	
2. Els alumnes amb dèficits els col·loco amb altres més hàbils perquè els ajudin.	Mai	2	2%	2.5
	Algun cop	51	60%	
	Sovint	32	38%	
3. Faig cops de detecció a la classe segons el nivell.	Mai	12	14%	2.3
	Algun cop	36	42%	
	Sovint	38	44%	
4. Passo la matrà constantment.	Mai	8	10%	2.2
	Algun cop	42	51%	
	Sovint	32	39%	
5. Proposo diferents activitats en progressiu si n'hi ha alumnes que an canviat.	Mai	12	14%	2.5
	Algun cop	40	47%	
	Sovint	33	39%	
6. Proposo un matèx exciiti cada setmana a fer fora ariba.	Mai	3	4%	2.5
	Algun cop	31	36%	
	Sovint	52	61%	

Taula 39: Formes de treballar la diversitat en EF (Solé, 2005)

Aquesta pregunta fa referència a com el professor resol a la classe el tema de la diversitat d'alumnes. El tipus de diversitat no venia definit en l'enunciat de la pregunta; per tant, es podia entendre la diversitat tant a nivell motriu com conductual.

Els ítems per a treballar la diversitat en les classes d'EF que vaig proposar com a resposta vénen donats pel DCB, i altres em van ser facilitats pels professors que em van validar el qüestionari. A part, vaig donar una 7a possibilitat de pregunta oberta perquè els professors m'aportessin algun altre recurs que utilitzen davant la diversitat d'alumnes. He tingut dues aportacions més:

- Plantejo activitats adaptades per alumnes amb problemàtiques específiques.
- Hi ha feina preparada.

La primera resposta de més fa referència a alumnes molt concrets de la classe; ell/a no especifica el tipus de problemàtica. La segona resposta de més no queda clara, ja que també es podria referir a alumnes expulsats que fan una feina diferent.

En la primera possibilitat de recurs, 'Fas el mateix tipus d'exercici, és impossible tractar la diversitat a l'ESO', era la resposta més negativa de totes; en aquest ítem, la resposta més donada va ser la de 'algun cop'; un 55% no havien tingut en compte la diversitat d'alumnes. La resposta 'mai', l'ha contestada un 28% del professorat. Jo crec que és un percentatge prou alt i on es veu clarament que el factor diversitat està molt en la ment del professorat d'EF; si sumem els dos percentatges, ens dona que el 82% del professorat es preocupa de la diversitat en major o menor mesura. La resposta 'sovint' no té en compte la diversitat, només la va valorar un 18% del professorat.

En la segona possibilitat de recurs, 'Els alumnes amb dèficits, els col·loco amb altres de més hàbils perquè els ajudin', la resposta de 'algun cop' també és la més utilitzada, en un



60%, seguida amb la de 'mai' amb un 38%. Aquest recurs d'ajudar els que tenen més dificultat o no en saben tant, és molt possible de fer-ho en alguna part específica de la matèria. Per exemple, en els jocs de col.laboració-oposició, si no hi ha una ajuda dintre del grup dels que saben més als que no saben fa que el propi grup no pugui puntuar o els dificulti la progressió. També és una resposta en què es treballa molt el factor actitudinal.

A la tercera possibilitat de recurs, 'Faig grups de treball a classe segons el nivell' es troba molt igualada la resposta de 'sovint' i 'algun cop'. El fet de treballar en grups de nivell segons l'activitat a realitzar és una forma de treballar molt comuna en l'àrea d'EF: tu exigeixes als alumnes segons el seu nivell inicial de coneixements. Correspon al mètode d'E-A d'ensenyança per grups de nivell.

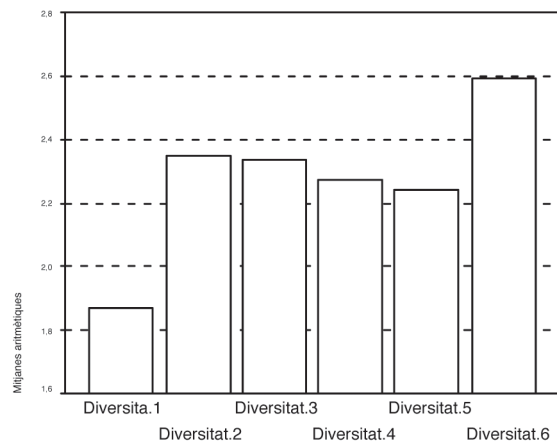
Una altra forma de treballar en diversitat és la de "repassar la matèria constantment". La resposta de 'algun cop' l'ha contestat un 51% del professorat, seguit del percentatge de 'sovint', en un 39%.

La resposta de "proposar als alumnes diferents activitats en progressió i són ells mateixos els que van canviant", ho fan 'algun cop' el 47% i 'sovint' el 39%. És una forma de treballar que s'utilitza sobretot en els alumnes més grans de l'ESO, ja que suposa un grau més alt de maduració respecte a les altres respostes i l'alumne es fa responsable directe del seu procés d'aprenentatge.

"Proposar un mateix exercici i cada un fa fins on arribi" és la manera més habitual de treballar l'àrea d'EF; els professors han respost 'sovint' en un 61%. Un exemple comú de treball és el fet de treballar per temps. Manes que realitzin un exercici durant un temps determinat, i els més hàbils faran més repeticions que els altres. Una altra manera de dir-ho: a l'alumne que pot donar més de si, o que és més hàbil, se li pot exigir més i pot treballar més que el que no ho és. És la manera de treballar segons les possibilitats de cadascú.

Si agafem totes les dades, la resposta més donada és la de 'algun cop' en quatre ocasions, i la de 'sovint' en dues. Això vol dir que de les diferents possibilitats de treballar davant la diversitat cada professor utilitza recursos diferents i no hi ha una manera estandarditzada de treballar-los. Aquesta idea recolza en el fet que cada professor d'EF és ben diferent d'un altre, i com pot variar el treball de l'assignatura segons el professor. Si ens fixem en les mitjanes aritmètiques de les formes de tractar la diversitat, trobem que de la forma 2 a la 6 hi ha una tendència alta a utilitzar-les.

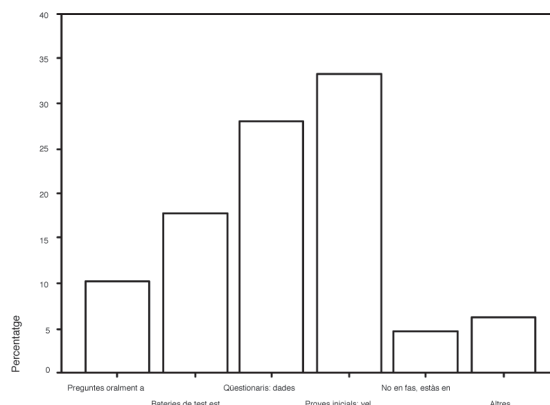
Si fem una anàlisi de la mitjana aritmètica de cada manera de tractar la diversitat, comprovem que la forma metodològica nº6 és la més utilitzada: "proposar un mateix exercici i cadascú treballa fins on arriba". És la forma de treballar per temps i la més còmoda tant per al professor com per als alumnes, ja que els permet que treballin a partir del seu potencial físic. El gràfic següent així ho expressa:



Gràfic 92: Mitges aritmètiques de cada forma de diversitat (Solé, 2005)

Les mitjanes dels altres recursos són bastant semblants i properes a la màxima puntuació, a excepció del primer, on es diu que no es té en compte la diversitat de l'alumnat. Això ens indica que el tema de la diversitat està molt en la ment del professorat d'EF.

### Com fan l'avaluació inicial



Gràfic 93: Com fan l'avaluació inicial (Solé, 2005)

És una pregunta on els professors tenien fins a dues possibles respostes a escollir; l'últim ítem de la pregunta donava opció a ser una pregunta oberta. La manera de comptabilitzar aquesta pregunta ha estat sumant les dues columnes de respostes i comptabilitzant el percentatge vàlid.

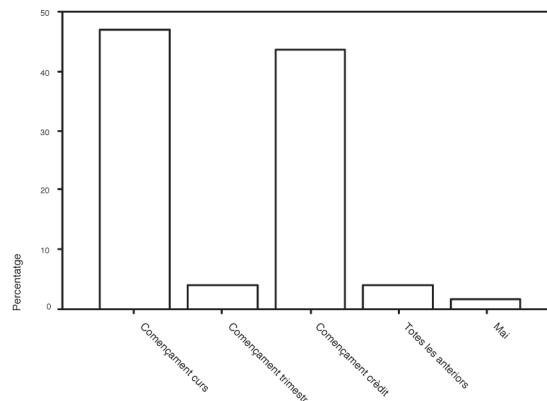
El tant per cent més elevat de resposta correspon als professors que diuen que realitzen 'proves inicials de les QFB: velocitat, força, flexibilitat'... en un 33%, seguit dels que passen 'qüestionaris' on fan preguntes de diferents àmbits esportius, en un 28%. Un altre ítem molt contestat i que està molt relacionat amb el de fer 'proves inicials de les QFB' és el de dur terme 'bateries de tests estandarditzades', que l'ha contestat un 18% del professorat. La resposta de 'preguntes oralment als alumnes' pot suposar des d'informació de l'alumne d'aspectes personals fins als hàbits esportius que tenen; aquesta resposta ha estat valorada per un 10% del professorat.

Vull destacar d'aquesta pregunta el 5% del professorat que 'no en fa, està en contra. Els va coneixent durant el curs'. Són professors que prefereixen no perdre temps del seu horari de classe fent una avaluació inicial molt llarga i tenen més en compte l'avaluació contínua.

En aquesta pregunta, les respostes que han sorgit de la pregunta oberta han estat: un 3% han contestat que realitzen 'fulls d'observació dels temes a tractar', equivaldria a l'avaluació inicial del crèdit; i un 2% han contestat 'fer un joc o prova en relació amb el contingut a tractar' i un 1% 'proves inicials, però no de condició física'. És molt semblant a l'anterior resposta, però suposa un grau menys de dificultat. Aquest professor no especificava de què; se suposa que seria dels continguts que iniciava.

En general, es veu com els professors d'EF realitzen diferents formes d'avaluació inicial. Encara que les que he proposat són les més estandarditzades, ells mateixos n'han proposat d'altres. Aquest és un altre indicatiu de la manera diversificada amb què es pot tractar l'àrea.

### Quan fas l'avaluació inicial



Gràfic 94: Quan fas l'avaluació inicial (Solé, 2005)

Aquesta pregunta també tenia l'opció de contestar fins a dos ítems. Fent el recompte de les dues possibilitats de respostes i valorant el % vàlid, ha sortit que el 47% del professorat realitza l'avaluació inicial a 'començament de curs'; un 44% al 'començament de cada crèdit', i un 4% al 'començament de cada trimestre' (seria una valoració més pràctica, ja que el curs escolar té 3 trimestres, però l'àrea d'EF només té dos crèdits a realitzar durant tot el curs).

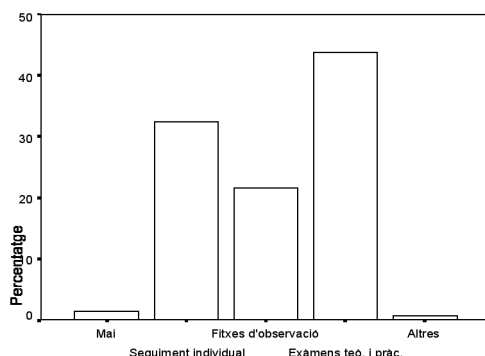
Un 4% ha contestat 'totes les possibilitats anteriors' i només un 2% ha respost que no realitza 'mai' avaluació inicial; aquest darrer percentatge hauria de ser lleugerament superior per anar en concordança amb la pregunta anterior. No hi havia opció a resposta oberta.

Tal com es veu en el gràfic, les dues respostes més valorades són les més habituals de quan es realitza l'avaluació inicial; al començament de curs per comprovar com estan els alumnes, i al començament de cada crèdit, que és quan comences matèria nova. Aquestes

dues respostes són les que estableix la normativa de la LOGSE. Que es dugui a terme l'avaluació inicial al començament del curs, que correspon amb l'inici del CC i al començament de cada crèdit, que pot ser tant el comú com el variable.

### Com fas avaluació contínua

Davant la possibilitat de poder contestar un o dos ítems, he fet el recompte sumant les dues columnes i el percentatge que especificaré és el vàlid. Els resultats han estat:



Gràfic 95: Com fas l'avaluació contínua (Solé, 2005)

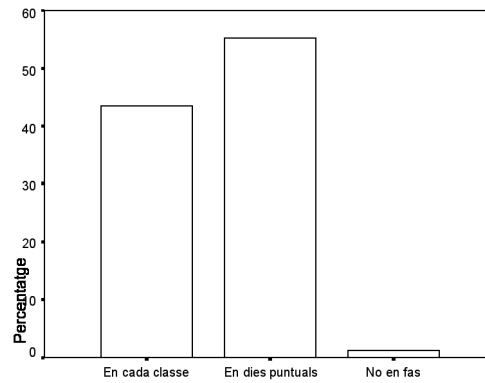
Un 44% del professorat realitza 'exàmens teòrics i proves físiques'; un 32% realitza un 'seguiment individualitzat' de l'alumne; un 22% realitza 'fitxes d'observació per a aspectes concrets'; un 1% no fa 'mai' avaluació contínua. Només va haver-hi una resposta en la possibilitat de pregunta oberta: deia que només feia exàmens teòrics. Aquesta resposta és una part del 4t ítem.

Tal com s'observa en el gràfic, un percentatge molt alt de professorat realitza exàmens teòrics i proves físiques. Potser aquest ítem hauria anat bé presentar-lo per separat, ja que a l'englobar dues respostes no queda clar si en realitza només una o les dues a la vegada; però el que sí queda clar és que és el més habitual.

El seguiment individual ha estat el segon ítem més valorat. És habitual anar apuntant l'evolució de l'alumne en els seus aprenentatges motors; es parteix de l'avaluació inicial i a partir d'aquí es van valorant els seus progressos. Normalment s'utilitzen les mateixes llistes de classe.

És també força habitual anar apuntant aspectes concrets de rendiment i de conducta en dies puntuals del trimestre. Les fitxes d'observació serveixen per a aquest fi; normalment les fa el mateix professor sobre aquells aspectes en què es vol fixar.

## Quan fas avaluació contínua



Gràfic 96: Quan fas l'avaluació contínua (Solé, 2005)

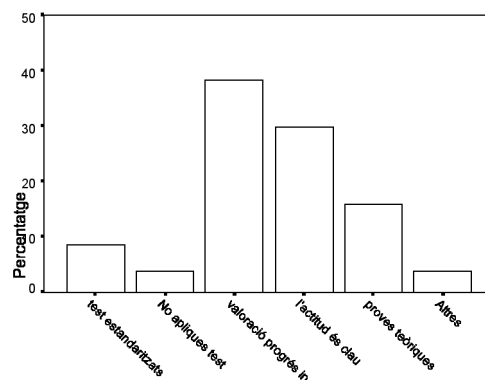
Aquesta pregunta només donava opció a un sol ítem de resposta. El resultat ha estat: un 55% del professorat realitzen l'avaluació contínua 'en dies puntuals'; un 44% ho fa 'en cada classe' i només un 1% del professorat 'no en fa'. Aquest percentatge coincideix amb la pregunta anterior dels professors que no en fan.

Si ens fixem en els resultats, són un percentatge alt de professors que realitzen avaluació contínua. Encara que el percentatge més alt és els que realitzen en dies puntuals, ens trobem que un 44% ho fan en cada sessió.

Una de les característiques de l'actual reforma és la d'avaluar el progrés de l'alumne i la millor manera de fer-ho és a partir d'una metòdica avaluació contínua dia a dia. Els professors d'EF segueixen molt aquesta premissa.

## Què fas per avaluació final

Hi havia cinc possibilitats de respostes més un ítem de pregunta oberta; vaig proposar l'opció de valorar fins a dues respostes i una darrera d'oberta per si volien aportar alguna resposta diferent de les donades en el qüestionari. El resultat va ser:



Gràfic 97: Què fas per avaluació final (Solé, 2005)

La manera d'avaluació final de l'àrea d'EF està molt diversificada, a l'igual que l'avaluació inicial i contínua; podem dir que cada professor realitza la seva pròpia forma; no hi ha una forma estandarditzada d'avaluar; d'aquí que hi hagi un 7% del professorat que m'han aportat el seu sistema propi d'avaluació i que correspon a l'ítem 6, que era obert de resposta; les aportacions dels professors han estat:

— Recull de l'avaluació contínua d'actitud més una prova final procedimental i conceptual.

— Les mateixes que en l'avaluació inicial, canviant aquells ítems que s'hagin treballat més al llarg del CC i CV.

— Un professor/a ha assenyalat 4 respostes; la 1, 3, 4 i 5.

— Tests específics dels continguts que treballen.

— Tests no estandarditzats (2 professors).

La resposta amb major nombre de percentatge del qüestionari ha estat la 3a 'el que més valors és el progrés individual' amb un 38% i que correspon als professors que tenen molt en compte la progressió de l'alumne al llarg del crèdit, correspondria amb l'avaluació contínua. Aquesta forma d'avaluar segueix clarament la línia de la reforma LOGSE.

La segona més valorada és la de 'l'actitud és un factor clau en l'avaluació' amb un 30%. Tothom sap que l'actitud dels alumnes és un element conflictiu en l'ESO, l'àrea d'EF també se'n ressent, d'aquest element. Aquesta resposta també corrobora la pregunta 42 del qüestionari, on es demanava la importància, quant a docència, dels diferents tipus de contingut; el segon contingut a què més donaven importància era el d'actituds, per davant del de conceptes.

El tercer ha estat per als professors que realitzen 'proves teòriques', amb un 16%. En la pregunta de com fas l'avaluació contínua ja sortia que un alt percentatge feia proves teòriques, però aquesta resposta estava junta amb la de proves físiques i no queda clar si en fan una o bé les dues.

I un 9% apliquen 'test estandarditzats' com a avaluació final.

No vaig fer la pregunta de quan fas avaluació final perquè ja es pressuposa que es fa al final de cada crèdit, bé sigui CC o CV.

### **5.1. INTERDISCIPLINARIETAT DE CADA ÀREA CURRICULAR I TITULARITAT DE CENTRE, ESTRAT, SEXE, EDAT I FORMA D'ESPECIALITAT**

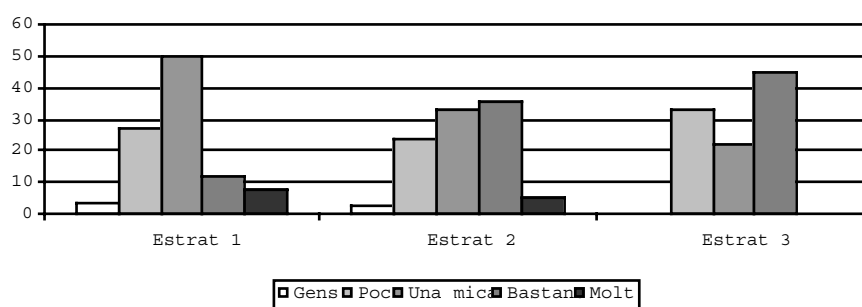
En aquesta pregunta volia saber si hi havia diferències en el que havien opinat els professors sobre la interdisciplinarietat en les diferents àrees i la titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	Ll. catal	Ll. anglesa	C. experimentals	C. socials	Tecnologia	Visual i plàstica	Música	Matemàtiques
Titularitat	0,126	0,370	0,149	0,743	0,1134	0,036	0,000	0,070
Estat	0,015	0,102	0,166	0,758	0,023	0,024	0,000	0,087
Sexe	0,145	0,080	0,000	0,428	0,086	0,007	0,004	0,977
Edat	0,004	0,001	0,037	0,215	0,081	0,001	0,067	0,381
Especialitat	0,078	0,862	0,098	0,488	0,732	0,006	0,743	0,381

Taula 40:  $\chi^2$  Interdisciplinarietat de cada àrea curricular i titularitat/estat/sex/eat/forma d'especialitat (Solé, 2005)

En l'àrea de *llengua catalana i castellana* ha sortit que hi ha diferències d'opinió en els diferents estrats i segons l'edat dels professors. Per titularitat, sexe i forma d'especialitat no hi ha hagut diferència d'opinió entre els professors.

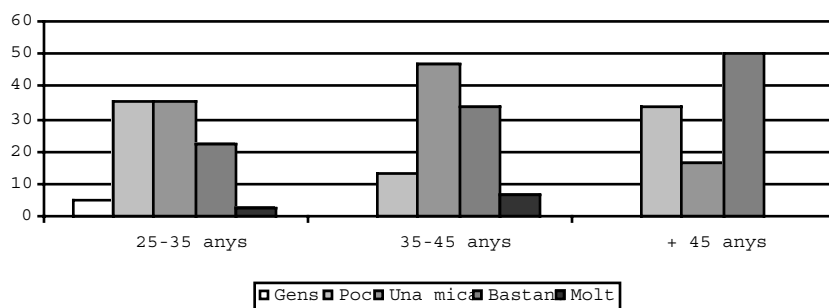
Per estrats, el gràfic ha quedat de la següent forma:



Gràfic 98: Estrat i interdisciplinarietat amb la llengua catalana i castellana (Solé, 2005)

Tal com s'observa en els gràfics, comprovem que els professors que treballen en centres petits, estrat 1, consideren que les àrees de llengua catalana i castellana es poden interrelacionar 'poc' i 'una mica' amb l'àrea d'EF, amb un 27% i 50%, respectivament.

En canvi, els professors de centres mitjans tenen les valoracions més repartides entre els 3 valors centrals. I els professors dels centres grans consideren que es poden interrelacionar 'bastant' com el valor més alt, amb un 44% i 'una mica', amb un 33%.

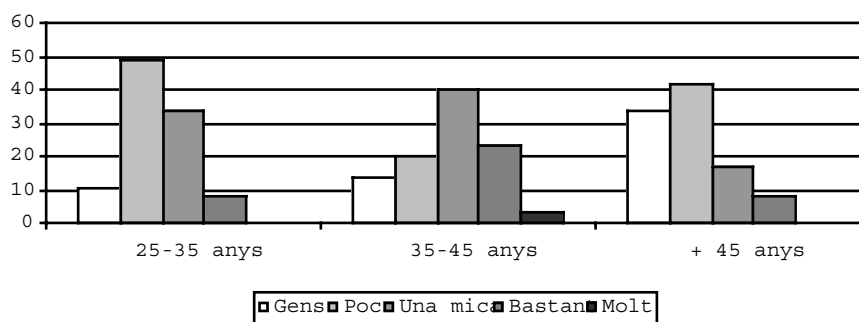


Gràfic 99: Edat i interdisciplinarietat amb la llengua catalana i castellana (Solé, 2005)

Per edats trobem que el col·lectiu de professors de '25-35 anys' consideren que s'interrelacionen 'poc' i 'una mica' aquestes dues àrees amb el mateix percentatge, un 35%.

Els professors de '35-45 anys' fan unes valoracions més altes, entre l'ítem 'una mica' amb un 47% i 'bastant' amb un 33%. I els professors de '+45 anys' tenen dues opinions contràries, els tants per cent més elevats de resposta es distribueixen entre 'bastant' amb un 50% i 'poc' amb un 33%.

A l'àrea de *llengües estrangeres* ha sortit que hi ha diferències d'opinió només amb l'ítem de l'edat dels professors. El gràfic següent així ho expressa:

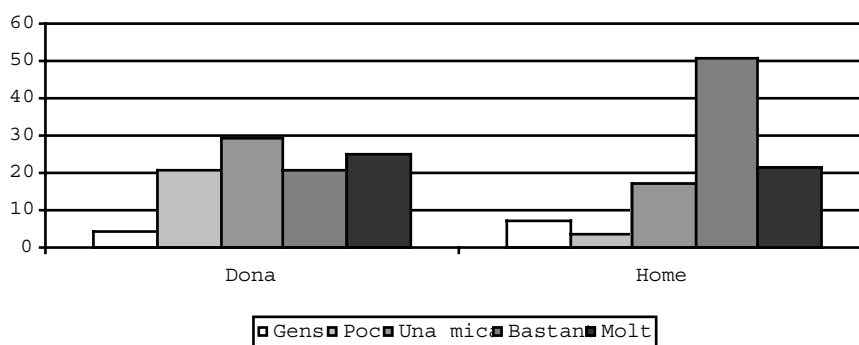


Gràfic 100: Edat i interdisciplinarietat amb la llengua anglesa (Solé, 2005)

En aquesta interrelació trobem que les opinions són molt disperses. Els professors més joves consideren que les llengües estrangeres i l'EF es poden interrelacionar 'poc' amb un 49%, o 'una mica', amb un 33%, són els percentatges més alts.

Els professors de '35-45 anys' tenen les valoracions més altes en els ítems 'una mica' i 'bastant', amb uns percentatges del 40% i del 23%. I en canvi, els professors de '+45 anys' consideren que no es pot interrelacionar 'gens' o ben 'poc', que són els ítems de més baixa valoració.

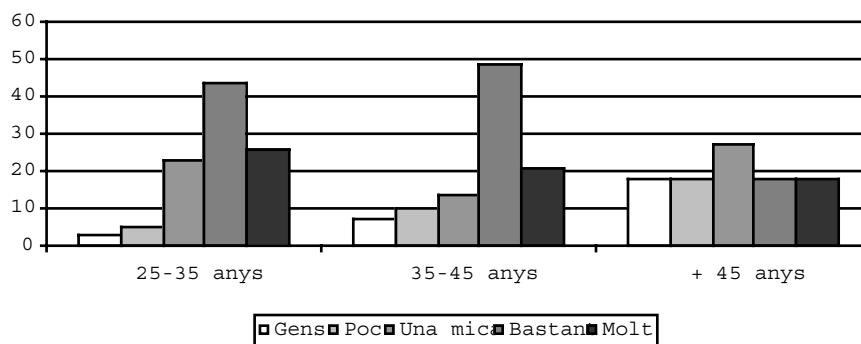
En l'àrea de *ciències experimentals* ha sortit que no hi ha diferències d'opinió segons la titularitat del centre, l'estrat i la forma d'especialitat. I si n'hi ha, segons el sexe i l'edat dels professors. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 101: Sexe i interdisciplinarietat amb les ciències experimentals (Solé, 2005)

Tal com s'observa en els gràfics, la interrelació ciències experimentals i EF, segons si són professors i professores, es veu com les professores tenen les opinions més repartides entre les diferents possibilitats de resposta; en canvi, els professors manifesten que es poden interrelacionar 'bastant' com a percentatge més alt.



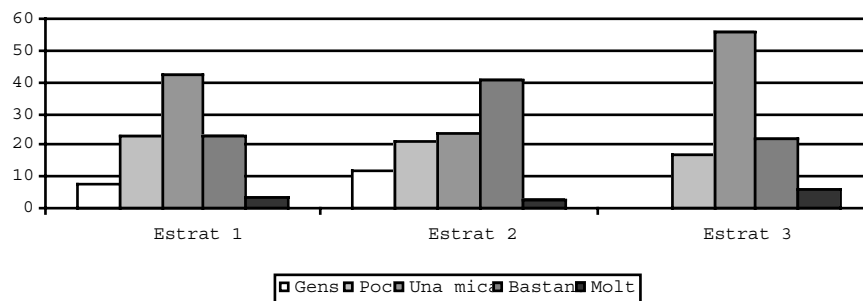


Gràfic 102: Edat i interdisciplinarietat amb les ciències experimentals (Solé, 2005)

Per edats, el professorat jove creu majoritàriament que es poden interrelacionar ‘bastant’, amb un 44%, ‘molt’ en un 25% i ‘una mica’ amb un 23%. El professorat de ‘35-45 anys’ també creu majoritàriament que es poden interrelacionar ‘bastant’, amb un 48% i ‘molt’ amb un 21%. En canvi, el professorat de ‘+45 anys’ té les seves opinions més repartides entre els cinc ítems.

A l'àrea de les *ciències socials* i la de *matemàtiques* i l'EF no hi ha hagut cap diferència significativa quant a les interrelacions que he realitzat. És a dir, tenien una opinió semblant les diferents titularitats de centre, segons la seva grandària, el sexe, l'edat del professorat i la forma d'especialitat.

A l'àrea de *tecnologia* ha sortit que hi ha diferències d'opinió només amb l'ítem d'estrat. El gràfic següent així ho expressa:

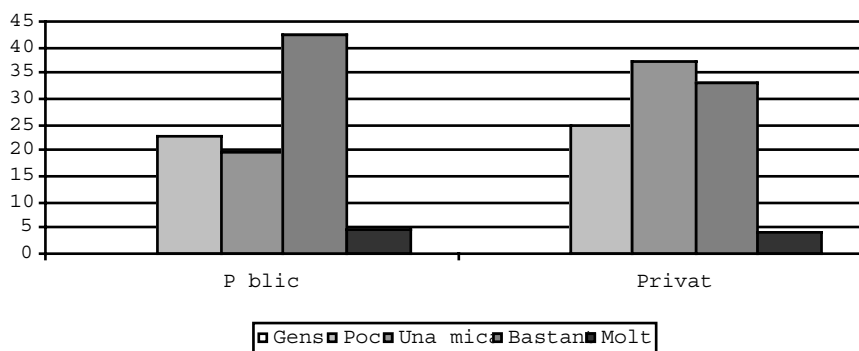


Gràfic 103: Estrat i interdisciplinarietat amb tecnologia (Solé, 2005)

Tal com es veu en el gràfic, a l'estrat 1, els professors que treballen en un centre petit consideren majoritàriament que es poden interrelacionar ‘una mica’ ambdues àrees curriculars; les altres respostes estan repartides equitativament entre ‘poc’ i ‘bastant’, i entre ‘gens’ i ‘molt’.

Els professors que estan en un centre mitjà consideren que es pot interrelacionar ‘bastant’ amb un 41% com a resposta majoritària. I els professors dels centres grans creuen que es pot interrelacionar ‘una mica’ com a opinió majoritària, amb un percentatge del 56%.

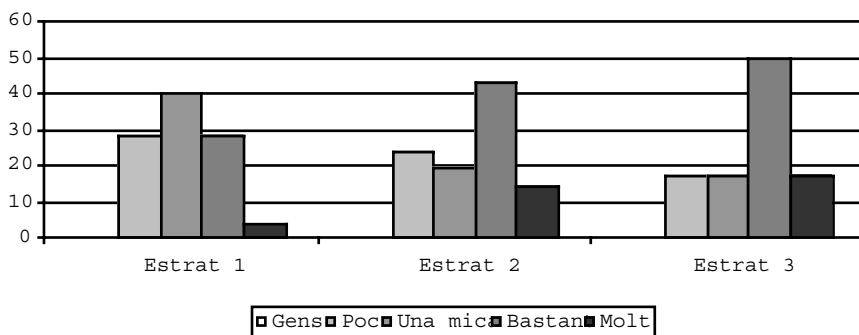
En la interrelació de l'àrea d'EF i la de *visual i plàstica* ens hem trobat que es produeixen diferències d'opinió en totes les interrelacions que he realitzat. Els gràfics següents així ho reflecteixen. Així:



Gràfic 104: Titularitat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)

Tal com s'ha vist reflectit en les proves de la khi-quadrat en l'àrea de visual i plàstica, hi ha hagut diferències d'opinió en tots els ítems estudiats. Com a característica comuna a totes aquestes interrelacions, cap professor ha contestat l'ítem de 'gens'.

Respecte a la diferència d'opinió entre els professors que estan en els centres públics i els privats, comprovem que els professors dels centres públics creuen que es poden interrelacionar 'bastant' ambdues àrees; en canvi, els professors de centres privats tenen les respostes més repartides entre 'una mica', 'bastant' i 'poc'.

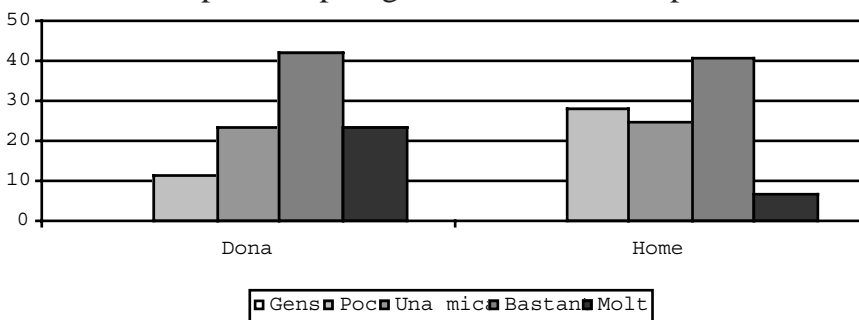


Gràfic 105: Estrat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)

Quan comparem els estrats, en el gràfic veiem que a l'estrat 1, els centres petits, opinen majoritàriament que es poden interrelacionar 'una mica', amb un percentatge del 40%, i els altres percentatges més alts es troben entre 'poc' i 'bastant', amb un 28%.

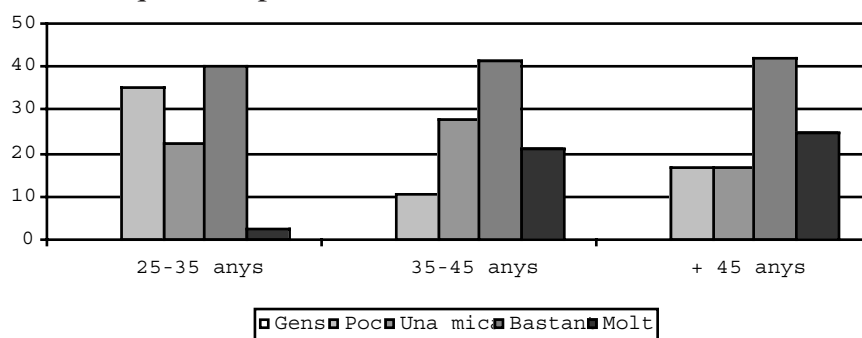
A l'estrat 2, centres mitjans, trobem que la majoria de professorat ha respost que es poden interrelacionar 'bastant' les dues àrees, amb un 43%, i en menor proporció 'poc' i 'una mica', 24% i 19%.

A l'estrat 3, centres grans, el 50% del professorat creuen que s'interrelacionen 'bastant', i la resta d'opinions estan repartides per igual entre els ítems 'poc', 'una mica' i 'molt'.



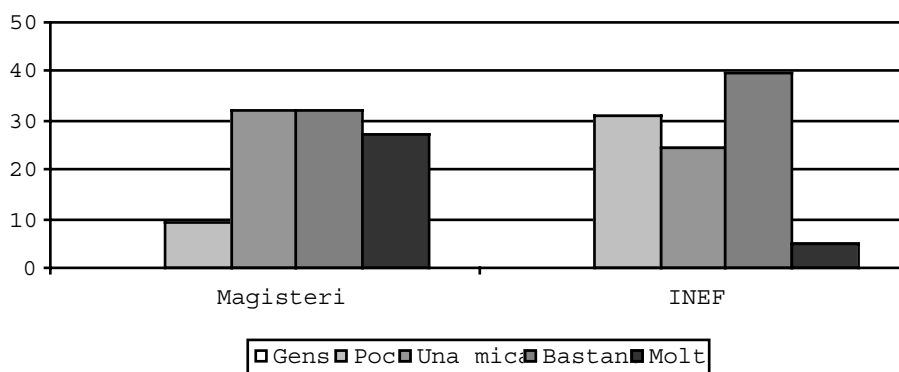
Gràfic 106: Sexe i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)

Per sexes ens trobem que tenen una opinió bastant semblant entre els professors i professores en els ítems de 'una mica' i 'bastant'. Les diferències significatives es troben que les professores creuen que també pot haver-hi una interrelació 'molt' i, en canvi, els professors manifesten que ben 'poc'.



Gràfic 107: Edat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)

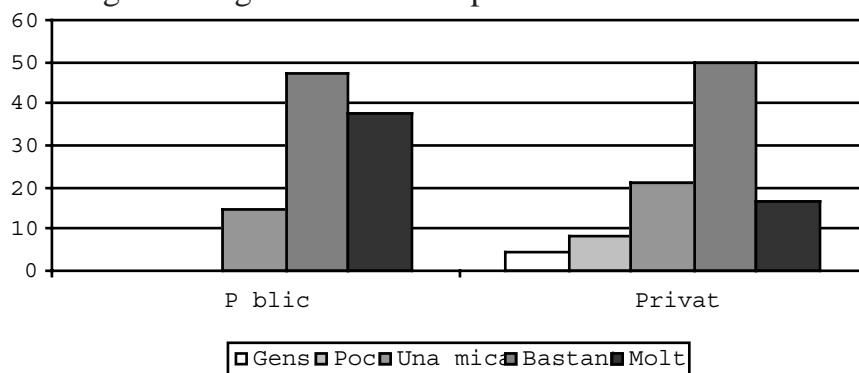
Per edats, hi ha opinions molt disperses. Els professors de '25-35 anys' tenen com a opinió majoritària que s'interrelacionen 'bastant' i 'poc'. Els professors de '35-45 anys' opinen que es poden interrelacionar 'bastant' i en menor proporció 'una mica' i 'molt'. I els professors de '+45 anys' tenen com a opinió dels ítems més alts, que es pot interrelacionar 'bastant' i 'molt'.



Gràfic 108: Especialitat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)

En la forma d'especialitat ens trobem que els professors de Magisteri tenen una tendència més alta a pensar que es poden interrelacionar ambdues àrees, amb uns percentatges molt semblants entre els ítems de 'una mica', 'bastant' i 'molt'. Els professors que provenen d'INEF tenen unes opinions molts semblants, però entre els ítems més baixos: 'poc', 'una mica' i 'bastant'.

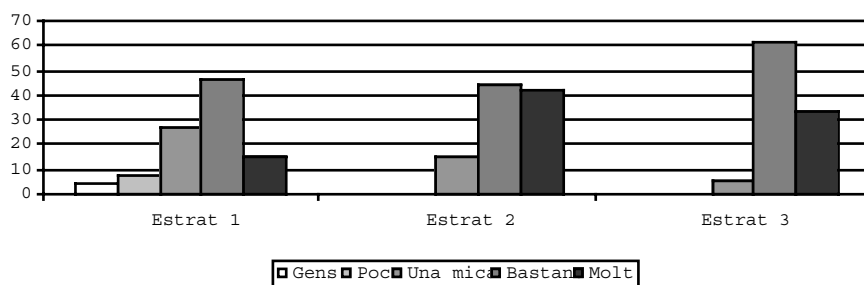
En l'àrea de música ha sortit que hi ha diferències d'opinió en la titularitat del centre, l'estrat i el sexe. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 109: Titularitat i interdisciplinarietat amb música (Solé, 2005)

En la interrelació de l'àrea de música i EF i la titularitat de centre, ens trobem amb diferències molt grans; els professors dels centres públics creuen que es poden interrelacionar 'bastant' i 'molt', amb uns percentatges del 48% i 38%, respectivament.

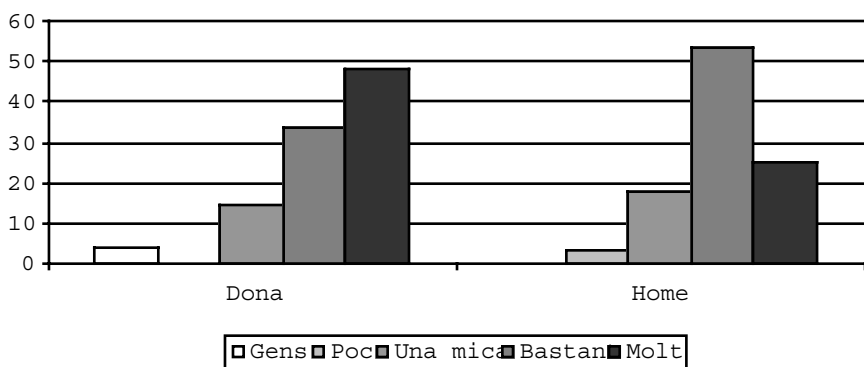
Els centres privats han opinat majoritàriament que es poden interrelacionar 'bastant', amb un 50%, i la resta d'opinions estan repartides entre els altres ítems, amb percentatges que no passen del 20%.



Gràfic 110: Estrat i interdisciplinarietat de Visual i Plàstica (Solé, 2005)

Per estrats trobem que els professors dels centres petits tenen les opinions repartides entre tots els ítems, i destaca el de 'bastant' amb un percentatge del 46%.

Els dels centres mitjans tenen les opinions més majoritàries en els ítems de 'bastant' i 'molt', amb un 44% i 42%. I els dels centres grans opinen majoritàriament que es poden interrelacionar 'bastant', amb un 61%, seguit de l'opinió de 'molt', amb un 33%.



Gràfic 111: Sexe i interdisciplinarietat de Visual i Plàstica (Solé, 2005)

Per sexes trobem que les professores opinen que es poden interrelacionar 'molt', amb un 48%, i en segon lloc 'bastant', amb un 33%. I els professors creuen majoritàriament que es poden interrelacionar 'bastant', amb un 54%, i en segon terme 'una mica' i 'molt', però amb percentatges molt més baixos.

De les 40 interrelacions que he realitzat, 14 han donat la prova de la khi-quadrat més petita que 0,05. Per tant, ens indica la disparitat d'opinions que existeix amb el tema de si es pot interrelacionar l'àrea d'EF amb les altres àrees curriculars.

La interrelació amb més diferències d'opinió ha estat en l'àrea de visual i plàstica, amb diferències en tots els ítems estudiats. S'ha donat el cas que hi ha dues àrees que no han tingut cap diferència d'opinió; han estat les de les ciències socials i les matemàtiques.

## 5.2. DIVERSITAT I TITULARITAT DE CENTRE, ESTRAT, SEXE, EDAT I FORMA D'ESPECIALITAT

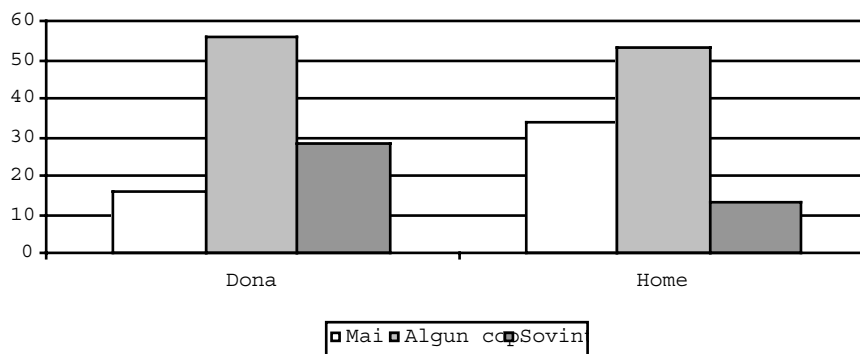
A l'igual que vaig fer amb el tema de la interdisciplinarietat, vaig voler repetir les mateixes interrelacions amb el de la diversitat. En aquesta pregunta volia saber si hi havia diferències en els recursos que utilitzaven els professors davant la diversitat i la titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	div. 1	div. 2	div. 3	div. 4	div. 5	div. 6
Titularitat	0,552	0,079	0,265	0,030	0,650	0,874
Estrat	0,178	0,033	0,041	0,156	0,094	0,772
Sexe	0,017	0,300	0,008	0,001	0,502	0,116
Edat	0,061	0,065	0,191	0,217	0,038	0,192
Especialitat	0,141	0,010	0,443	0,914	0,032	0,523

Taula 41:  $\chi^2$  Diversitat i titularitat/estrat/sexe/edat/especialitat (Solé, 2005)

El professorat utilitza uns recursos davant la diversitat d'alumnat; al voler saber si hi ha diferències quant a la distribució d'opinions, la prova de la khi-quadrat m'ha donat que hi ha 9 diferències d'opinió de les 30 estudiades.

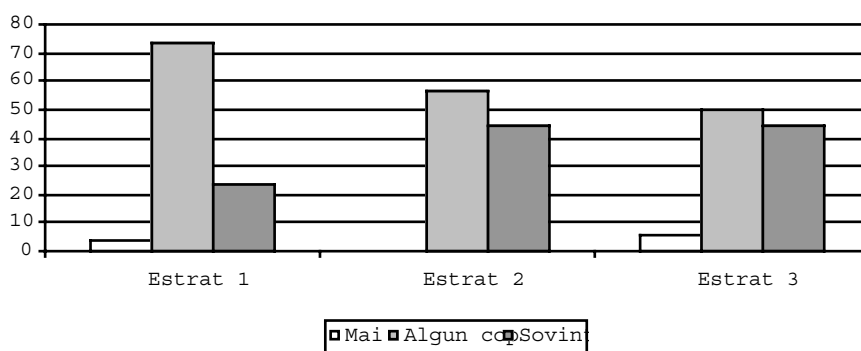
En la *forma de diversitat 1*: "Faig el mateix tipus d'exercici, és impossible tractar la diversitat en l'ESO", hi ha només una diferència d'opinió, entre els professors i les professores. El gràfic següent així ho expressa:



Gràfic 112: Sexe i la forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

Tal com queda reflectit en el gràfic, tant els professors com les professores tenen una opinió bastant semblant amb l'ítem de 'algun cop', el terme mitjà amb poc més del 50%. Les diferències les trobem en els ítems extrems; els professors diuen que no realitzen aquesta forma de tractament de la diversitat 'mai', en un percentatge del 34%, i les professores opinen que ho realitzen 'sovint', amb un percentatge del 28%. És a dir, els professors tenen més en compte el tema de la diversitat que les professores.

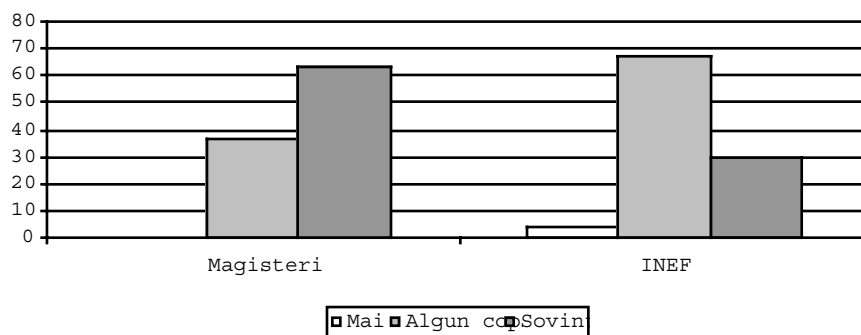
En la *forma de diversitat 2*: "Els alumnes amb dèficit els col·loco amb altres de més hàbils perquè els ajudin", hi ha dues diferències d'opinió; una ha estat segons la grandària del centre i l'altra segons la forma d'especialitat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 112: Estrat i 2a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

Segons l'estrat, la diferència més substancial la trobem en els centres petits, que opinen majoritàriament que realitzen aquesta forma de tractar la diversitat 'algun cop' en més alt nombre d'ocasions, amb un percentatge del 73%, i la possibilitat de 'sovint' la realitzen poques vegades, amb un percentatge del 23%.

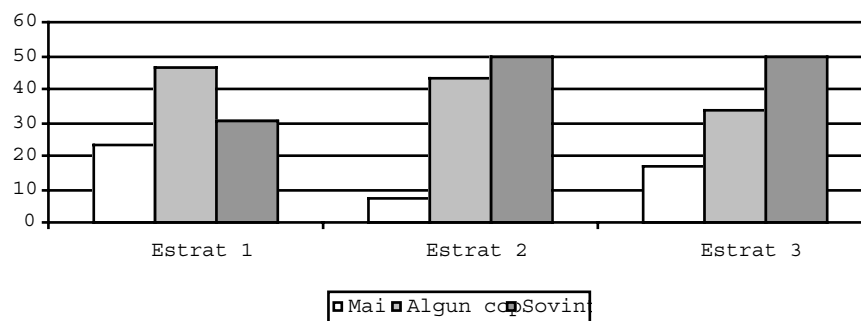
Els professors dels centres mitjans distribueixen les seves opinions entre els ítems 'algun cop', amb un 56%, i 'sovint', amb 44%. I els professors dels centres grans tenen unes opinions molt semblants a les dels centres mitjans, amb uns percentatges equiparables. És a dir, en la mesura que els professors treballen en centres més grans duen a terme més aquesta forma de diversitat.



Gràfic 113: Forma d'especialitat i 2a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

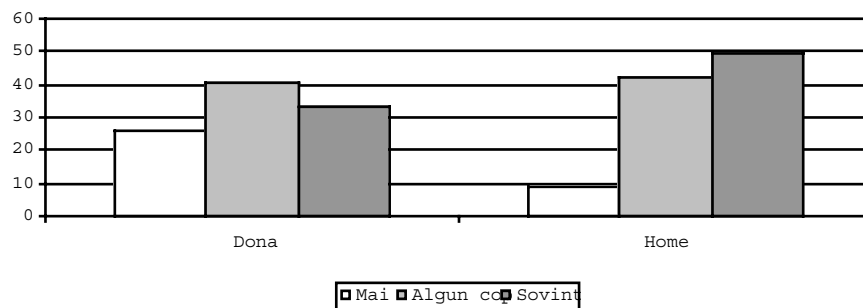
Segons la forma d'especialitat, ens trobem amb opinions contràries. Els professors que provenen de Magisteri duen a terme més sovint aquesta forma de tractar la diversitat davant els titulats d'INEF.

En la forma de diversitat 3: "Faig grups de treball a classe segons el nivell", hi ha dues diferències d'opinió; una ha estat segons la grandària del centre i l'altra segons el sexe del professorat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 114: Estrat i 3a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

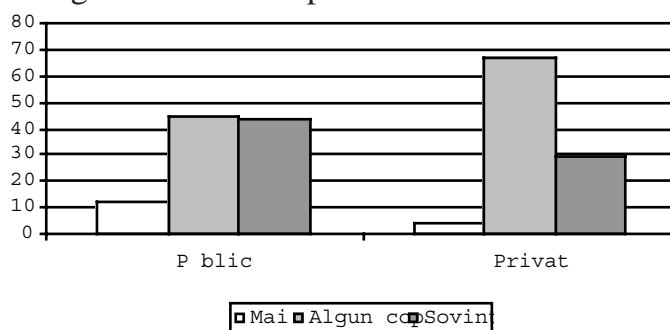
A l'igual que ens ha passat en la forma de diversitat 3, els professors dels centres petits són els que han marcat la diferència. En l'estrat 1, el percentatge més alt correspon a l'ítem 'algun cop', amb un 46% de les opinions del professorat; en canvi, tant en l'estrat 2 com el 3, l'ítem més valorat ha estat 'sovint', amb un 50% de les opinions del professorat. Aquesta forma de treballar la diversitat de l'alumnat la duen a terme més els centres mitjans i grans que els petits.



Gràfic 115: Sexe i 3a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

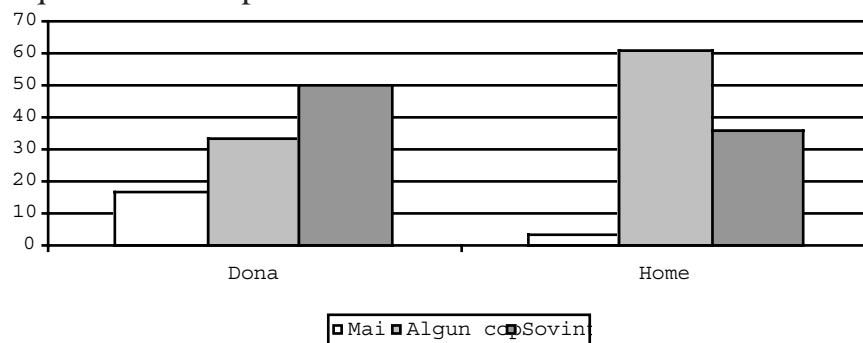
Respecte al sexe, els professors tendeixen a dur a terme més aquesta forma de tractament de la diversitat que les professores. Les professores tenen el percentatge més alt en l'ítem 'algun cop', amb un 41% del professorat; en canvi, en els professors l'ítem amb més alta puntuació és el de 'sovint', amb un 49%.

En la *forma de diversitat 4*: "Repasso la matèria constantment", hi ha dues diferències d'opinió; la primera ha estat segons la titularitat del centre i la segona, segons el sexe del professorat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 116: Titularitat i 4a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

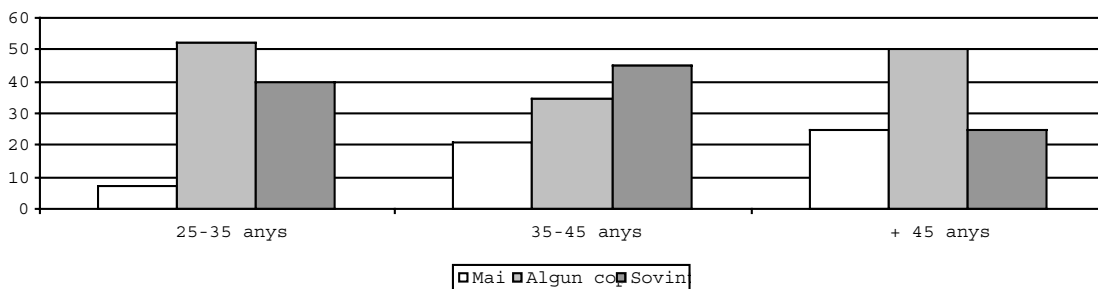
Aquesta forma de treballar la diversitat la duen a terme més els centres públics que els privats, encara que el percentatge més alt en els dos centres sigui el de 'algun cop'. La diferència és que el professors dels centres públics duen a terme més 'sovint' aquest tractament de la diversitat que els centres privats.



Gràfic 117: Sexe i 4a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

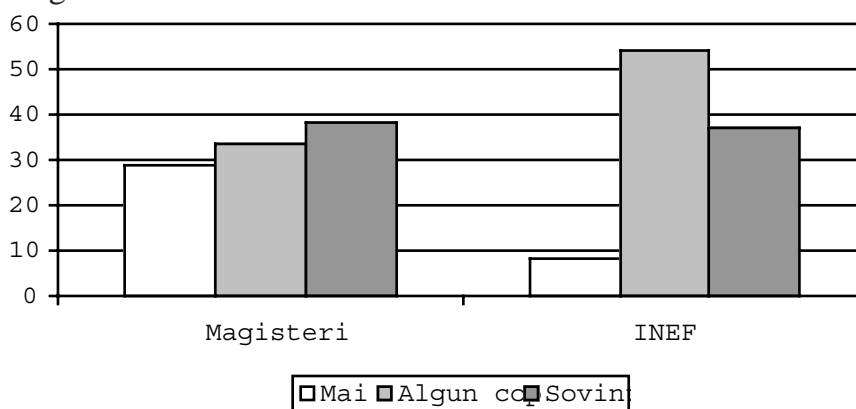
Respecte al sexe, les professores realitzen més aquesta forma de tractament de la diversitat que els professors. Les professores tenen la valoració més alta en l'ítem de 'sovint', amb un 50%, i els professors en l'ítem de 'algun cop', amb un 61%.

En la *forma de diversitat 5*: "Proposo diferents activitats en progressió i són els alumnes els que van canviant", hi ha dues diferències d'opinió; una ha estat segons l'edat del professorat i l'altra segons la forma d'especialitat. Els gràfics següents així ho expressen:



Gràfic 118: Edat i 5a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

Per edats ens trobem que el professorat més jove i el més gran tenen tendència a utilitzar 'algun cop' aquesta forma de tractament de la diversitat, amb uns percentatges al voltant del 50%. En canvi, el professorat de mitjana edat utilitza més 'sovint' aquest mètode, amb un percentatge del 45%.



Gràfic 119: Especialitat i 5a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)

Per forma d'especialitat ens trobem que els professors que provenen de Magisteri tenen repartides equitativament les seves respostes entre les tres possibilitats d'ítem; en canvi, els professors que provenen d'INEF tenen els percentatges més alts en 'algun cop' i en 'sovint'.

Respecte a la *forma de diversitat 6*: "Proposo un mateix exercici i cadascú fa fins on arriba", ens trobem que no hi ha cap diferència d'opinió entre les interrelacions que he fet. Això ens indica que és una forma de treballar la diversitat molt unificada i que és utilitzada per a tothom per igual i no hi ha diferència de tractament segons si el professor prové d'un centre públic o privat, segons si el centre és petit, mitjà o gran, segons si és professor o professora, segons si el professor és jove o gran i segons si prové de Magisteri o INEF.



### 5.3. AVALUACIÓ I TITULARITAT DE CENTRE, ESTRAT, SEXE, EDAT I FORMA D'ESPECIALITAT

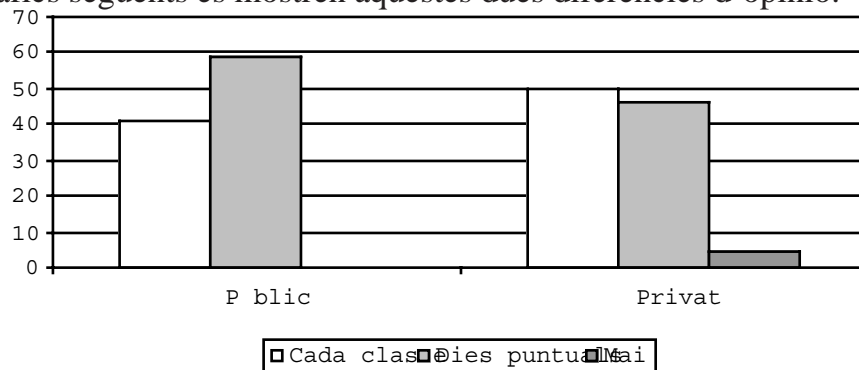
En aquesta pregunta volia saber si els 3 tipus d'avaluació es realitzaven de diferent forma segons la titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat. El resultat de les proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	Com. inicial	Quan inicial	Com. contnua	Quan contnua	Com. av. final
Titularitat	0,606	0,939	0,220	0,033	0,342
Estrat	0,587	0,471	0,844	0,684	0,788
Sexe	0,417	0,053	0,676	0,609	0,306
Edat	0,192	0,869	0,678	0,019	0,412
Especialitat	0,987	0,451	0,222	0,818	0,338

Taula 42:  $\chi^2$  Avaluació i titularitat/estrat/sexe/edat/especialitat (Solé, 2005)

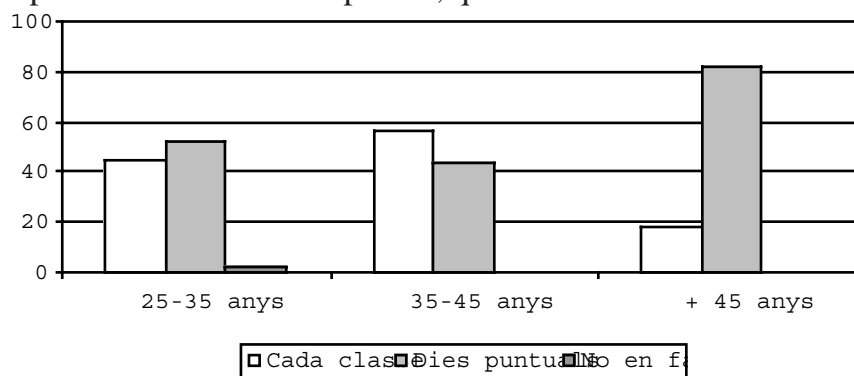
Els diferents tipus d'avaluació no vénen condicionats ni per la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat. Vull comentar les dues excepcions que hi ha; estan en la pregunta de quan fas l'avaluació contínua, on sí que hi ha diferències en la titularitat de centre i en l'edat del professorat, però no es poden considerar significatives en el còmput general de la pregunta.

En els gràfics següents es mostren aquestes dues diferències d'opinió.



Gràfic 120: Titularitat i quan fan avaluació contínua (Solé, 2005)

Respecte a la titularitat del centre, trobem una resposta més majoritària de quan fan l'avaluació contínua de 'en cada classe' en els professors dels centres privats, amb un percentatge del 50%, davant el 41% dels professors dels centres públics; en canvi, la resposta de en 'dies puntuals' ho duen a terme més els professors dels centres públics, amb un percentatge del 59%, davant els professors dels centres privats, que només ho van valorar amb un 46%.



Gràfic 121: Edat i quan fan avaluació contínua (Solé, 2005)

En l'edat del professorat, la diferència més significativa la trobem en els professors de més de 45 anys, que fan majoritàriament l'avaluació contínua en 'dies puntuals', amb un percentatge del 82%; en canvi, els altres grups d'edat de professorat tenen les respostes bastant repartides per igual en les opcions de en 'cada classe' i en 'dies puntuals'.

De les vint-i-cinc possibilitats de poder haver-hi diferència d'opinió només se n'han trobat dues; per tant, considero que els professors d'EF tenen una forma bastant comuna de treballar les diferents formes d'avaluació.

## **OBJ. N. 6: CONÈIXER L'OPINIÓ DEL PROFESSORAT D'EF D'ESO ENVERS DIFERENTS ASPECTES DE LA REFORMA I LES CLASSES**

En el darrer objectiu del treball, vaig considerar l'opinió dels professors respecte a la reforma i la seva pròpia àrea educativa. Volia saber, des del seu punt de vista, com havia viscut la reforma, i si li semblaven correctes els canvis que s'estaven produint.

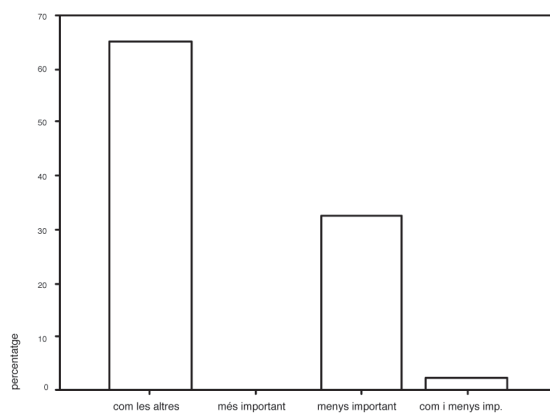
En aquest objectiu es vol obtenir informació sobre la visió que tenen els seus companys i alumnes de la seva àrea, l'opinió del currículum, què afegirien i traurien, què opinen de la reforma, què opinen de l'actitud del professor en les classes, quins són els principals problemes que es troben en la seva docència i què és el que més agrada i menys als alumnes.

Les interrelacions que he realitzat per a obtenir més informació sobre aquest objectiu han estat:

1. Opinió dels companys del centre amb edat.
2. Opinió des companys del centre amb forma d'especialitat.
3. Opinió del currículum i reforma amb titularitat de centre, comarca, edat, sexe i forma d'especialitat.
4. Què afegiries i trauries del currículum amb titularitat de centre, estrat, edat, sexe i opinió de la formació inicial.
5. Tarannà del professor amb edat, sexe i forma d'especialitat.
6. Problemes en les classes d'EF amb titularitat, comarca, estrat, edat, sexe i forma d'especialitat.
7. Què agrada més i menys als alumnes amb titularitat, comarca, estrat, edat, sexe i forma d'especialitat.

### **Opinió dels professors d'EF respecte al que pensen els companys del centre sobre l'àrea d'EF**

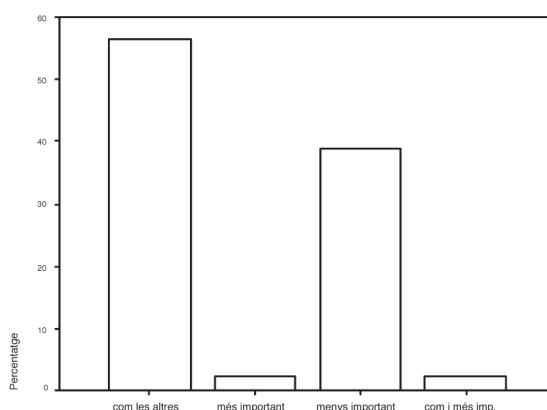
Davant les tres possibilitats de resposta, la més valorada ha estat la que diu que l'EF 'és una matèria com les altres', amb un 65% del professorat, seguida de la que 'és menys



Gràfic 122: Opinió dels professors d'EF respecte el que pensen els companys del centre sobre l'àrea d'EF (Solé, 2005)

El percentatge més alt correspon a considerar que l'àrea d'EF és una matèria com qualsevol altra. Com a opinió personal, crec que correspon a les noves generacions de professors que creuen que així ha de ser. L'altre percentatge correspon al que és menys important que les altres àrees; aquesta idea correspon a la que és una assignatura tradicionalment "maria". És curiosa la dada que cap professor considera que aquesta àrea pot ser més important que les altres.

### Opinió dels professors d'EF respecte al que pensen els alumnes de l'àrea



Gràfic 123: Opinió dels professors d'EF respecte el que pensen els alumnes de l'àrea (Solé, 2005)

Les respostes que han aportat els professors a aquesta pregunta del qüestionari són força semblants a la pregunta anterior. És possible que aquest fet sigui perquè les dues preguntes estaven seguides i pot haver-hi una tendència a contestar el mateix; o també pot ser que hagin contestat el que realment pensin i no hi hagi diferències entre les dues respostes.

La creença que tenen els professors vers la valoració de l'àrea segons els alumnes és que un 57% creuen que la valoren com les altres àrees; segons el 39% és menys important, i només per a un 2% és més important que les altres. Hi ha hagut dos professors que han contestat que és una matèria com les altres i és menys important.

Malgrat la semblança de la resposta, és curiosa la diferència del que creuen els professors si la comparem amb l'anterior. Pensen que els alumnes infravaloren l'àrea un 39%, 6 punts

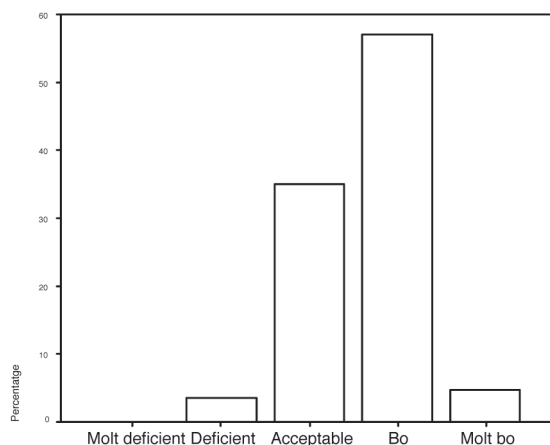
més que el que contestaven els professors; això és degut al fet que l'àrea encara és considerada una "maria"; un 57% creuen que és una àrea com una altra, i només un 2% pensen que la consideren més important. Aquesta poca valoració general de l'àrea d'EF és deguda a la major valoració per part de la població: pares, resta de professorat, administració i els mateixos alumnes de les àrees instrumentals.

També es curiosa la percepció contrària a aquesta idea que poden tenir alguns professors. És un fet que als alumnes els interessin les qualificacions, i en especial la d'EF. Per als alumnes bons, els interessa també treure bona nota d'aquesta àrea i per als alumnes més dolents, en general, sobretot els que tenen problemes conductuals, sembla que el resultat d'aquesta àrea és de molta importància per a ells, ja que normalment és l'única que aproven.

### Opinió del currículum

Després d'haver fet una reflexió sobre cada un dels continguts del primer nivell de concreció, vaig voler fer una pregunta genèrica respecte a quina opinió tenen els professors d'EF d'ESO del currículum actual establert pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a partir de la reforma LOGSE.

En aquest cas, vaig voler que l'escala de valoració tingués 5 possibilitats de resposta, de menys a més, i amb un valor central al mig. El resultat va ser el següent:



Gràfic 124: Opinió del currículum (Solé, 2005)

Hi ha una tendència alta de tenir molt bona opinió del currículum actual; la mitjana aritmètica de les valoracions dels professors ha estat de 3,63. Si sumem els percentatges positius, 'bo' un 57% i 'molt bo' un 5%, ens trobem que el 62% del professorat considera que treballa amb un bon currículum. El professorat que ha contestat 'acceptable', un 35%, manifesten una actitud ni positiva ni negativa, troben coses bé i d'altres no tant; és una posició intermèdia.

El que no vaig fer en el qüestionari va ser demanar el perquè de l'opinió que donaven, ja que hauria sigut una pregunta oberta i hauria estat difícil de contestar, ja que el qüestionari ja era suficientment llarg.

Si comparem l'actual currículum de la LOGSE amb el de l'anterior reforma, la LODE, comprovem que hi ha un canvi qualitatiu prou importat que ha vingut afavorit per la presència d'especialistes d'EF a primària i amb la bona especialització de la gent que surt dels INEF. Quan s'apliqui la nova llei LOCE, no hi haurà substancialment un canvi quantitatiu ni qualitatiu gaire gran dels continguts de l'àrea d'EF. El principal canvi ve establert per la forma de repartir els continguts en els 4 cursos d'ESO, que fins ara els tenim per cicles.

El currículum actual és molt més diversificat i es pot adequar més fàcilment a la realitat de cada centre. El fet que sigui un currículum semiobert facilita la tasca dels professors a l'hora de realitzar les sessions pràctiques i per poder assolir, en les condicions que siguin més favorables, els objectius terminals de l'àrea.

El fet que un percentatge alt del professorat hagi valorat molt positivament els continguts de la seva àrea curricular és molt important, ja que així ho pot transmetre molt millor als seus alumnes.

### **Temes que afegiries al currículum**

Vaig voler afegir dues preguntes obertes sobre temes que creuen els professors d'EF que hi falten o que traurien. La primera feia referència a què hi afegiria al currículum. Les respostes van ser molt diverses, des dels que parlaven d'aspectes curriculars concrets de continguts de l'àrea fins a altres que parlaven d'una mala organització i de mancances en l'horari.

El resultat d'aquesta pregunta va en concordança amb la pregunta anterior: el percentatge més alt correspon al professorat que considera que no s'ha d'afegir 'res' al currículum, amb un 65%.

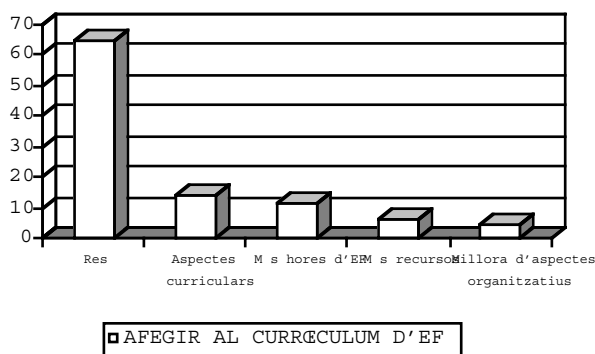
Els altres dos percentatges més alts corresponen a aspectes organitzatius de l'àrea. El primer fa referència als professors que volien 'més hores i CV d'EF', amb un 11%; l'altre percentatge més alt, el 6%, prioritza la necessitat de 'possibilitar el que és prescriptiu', amb més mitjans, més professors i més temps per a l'àrea.

Tots els altres percentatges no arriben al 4% i fan referència a aspectes curriculars molt més concrets de l'àrea: tema de salut, higiene corporal i nutrició; activitats aquàtiques; esports; activitats a la natura; jocs i esports autòctons i esports alternatius. Sumats tots ells arriben al 14% de les opinions que han donat els professors

Altres idees que fan més referència a aspectes organitzatius i no arriben al 2% del professorat són: 'més procediments per assolir els continguts', 'més interdisciplinarietat' i

‘una mica més de relació amb el de primària’. Sumats tots ells, arriben al 4% de les opinions dels professors.

Gràficament quedat expressat:



Gràfic 125: Temes que afegiries al currículum (Solé, 2005)

### Temes que trauries del currículum

La segona pregunta oberta fa referència als aspectes que traurien de l'actual currículum.

Per corroborar tot aquest tema del currículum i en concordança amb les dues preguntes anteriors, un 83% del professorat ha respost que no trauria ‘res’ del currículum. L'altre percentatge més alt correspon als que traurien temes del bloc de contingut d'EC' en un 7%. Si comparem la resposta d'aquesta pregunta amb les de les preguntes 30 i 38 del qüestionari, comprovem que aquest és el bloc de contingut que menys es treballa a secundària obligatòria.

La resta d'aportacions per part del professorat no arriba al 2% cada una d'elles i han estat molt diverses; en el gràfic queden reflectides com a ‘altres’:

— Els continguts de fets, procediments i actituds que no són operatius.

La resposta que ha aportat aquest professor és molt certa, ja que hi ha continguts curriculars que són molt difícils de dur a terme per manca de mitjans; un d'ells és la natació.

— Que les classes siguin com entrenaments.

Aquest punt no està emmarcat en el currículum de la LOGSE, sinó que fa referència a la manera de portar les classes i encara hi pot haver algun professor d'EF que realitzi les classes com entrenaments, això suposa l'antítesi de la filosofia de les classes d'EF actuals.

— Activitats a la natura i esports alternatius.

És estrany que un professor fes aquesta aportació, ja que la forma de tractar el tema d'activitats a la natura depèn de cada professor. Normalment es duen a terme sortides, però no és obligatori fer-les. I en el tema d'esports alternatius passa el mateix, el professor determina la manera i el grau de dur-los a terme.

— Esports molt practicats fora de l'horari escolar per tal de no crear desnivells. Això és cert, hi ha alguns esports reglats, que normalment són el futbol i el bàsquet, que també es fan molt en l'àrea d'EF. Si coincideix un centre en què els fan en horari extraescolar molts alumnes, aniria bé que el professor presentés altres esports dintre de l'àrea d'EF.

— Que l'horari dels CV serveixi per a ampliar els CC a causa dels diferents aprenentatges motors.

Aquesta és una bona solució; amb només 2 hores setmanals és molt difícil treballar tots els continguts curriculars de l'àrea d'EF. Si ara ens treuen els CV de l'àrea, la docència de l'àrea quedarà molt reduïda de temps.

— Reduir el nombre d'alumnes.

Això també és cert. Normalment a l'ESO tenim un gruix molt important d'alumnes per classe. Al voltant de 30 o més. Molts centres fan grups partits en certes àrees instrumentals, que també es podrien fer a la nostra. Grups nombrosos també suposen tenir molt de material, que normalment no es pot tenir.

— Tanta ensenyança d'esports reglats.

Hi ha encara professors que basen l'ensenyança de l'EF només en els esports, i això no és un tractament global de l'àrea.

— Esports tradicionals.

No entenc gaire l'aportació d'aquest professor, ja que el que s'imparteix i el grau de docència ho determina el professor.

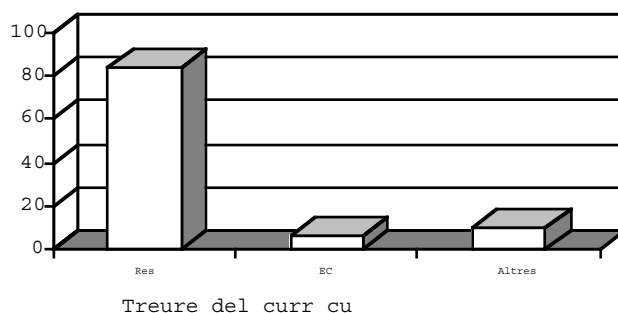
— Massa conceptes.

M'imagino que es referia als professors que fan 1h a la setmana teoria i exàmens teòrics de la matèria.

— Les HMB si es treballen bé a primària.

Encara així, jo crec que és convenient continuar treballant-les a secundària. Perquè són la base de tots els aprenentatges posteriors.

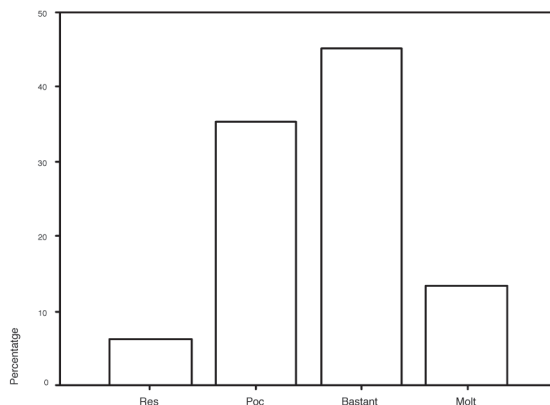
Gràficament queda:



Gràfic 126: Temes que trauries al currículum (Solé, 2005)



## Opinió de la reforma educativa



Gràfic 127: Opinió de la reforma educativa (Solé, 2005)

Tal com es veu en el gràfic, hi ha una tendència positiva a considerar que la reforma educativa LOGSE beneficia l'àrea d'EF; l'ítem de més alta valoració ha estat el de 'bastant'. Amb una mitjana aritmètica de 2,66, ens indica una tendència alta per part del professorat de considerar que la reforma ha beneficiat l'àrea d'EF.

Davant les quatre possibilitats de resposta, 'molt', 'bastant', 'poc' i 'gens' (dues de positives i dues de més negatives, no en vaig voler escriure una de neutral), la majoria es troba en l'opinió de 'bastant', amb un 45%, seguida de 'poc', amb un 35%, de 'molt', amb un 13% i de 'gens', amb un 6%.

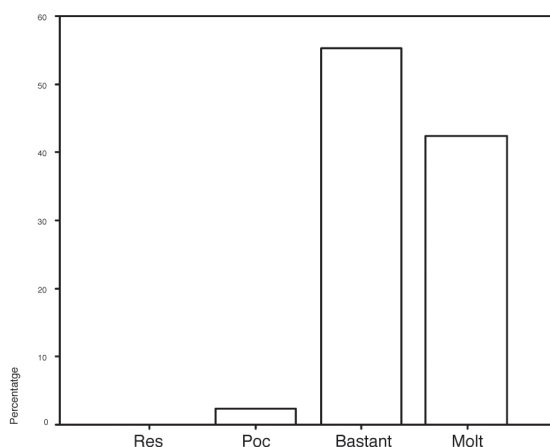
Malgrat que la LOGSE va ser molt polèmica en el seu moment, la tendència general dels professors d'EF és pensar que se senten beneficiats en la seva àrea.

La resposta a aquesta pregunta es podria comparar amb la 39, on es preguntava als professors l'opinió que tenien del currículum. En aquella pregunta els professors responien majoritàriament que tenien un currículum bo de l'àrea.

El fet que la mitjana aritmètica de la valoració d'aquesta pregunta sigui menor que la del currículum és perquè hi ha aspectes de la reforma que els ha beneficiat, potser el que més ha estat el tema del currículum i l'aportació d'especialistes des de primària. Però hi ha altres aspectes que no els han beneficiat tant, i que són mancances que es van arrossegant de fa temps, com el materials i les instal·lacions, la complexitat de la mateixa àrea i la seva dificultat per dur-la a terme correctament, etc.

## Tarannà del professor

En aquesta àrea curricular la relació professor-alumne és molt més estreta; hi ha un tracte més personal i directe que en les altres àrees. El contacte corporal es fa palès en les diferents activitats que es van realitzant. El caràcter del professor pot determinar l'eficàcia de la mateixa classe; aquesta darrera valoració també es pot donar en les altres àrees. Els professors d'EF han valorat aquesta pregunta de la següent forma:



Gràfic 128: Tarannà del professor (Solé, 2005)

Un 55% del professorat creu que la forma de ser del professor d'EF condiona 'bastant' la docència de l'àrea; un 42% creu que condiona 'molt', i un 2% que condiona 'poc'. En aquesta pregunta cap professor ha respost l'ítem 'gens'.

Com a resum, ens trobem que el tarannà del professor condiona força les classes d'EF. Si sumem els dos percentatges positius, ens trobem que el 98%, quasi el 100% considera que condiona força les classes.

Seria interessant poder fer una comparació amb el professorat de les altres àrees curriculars.

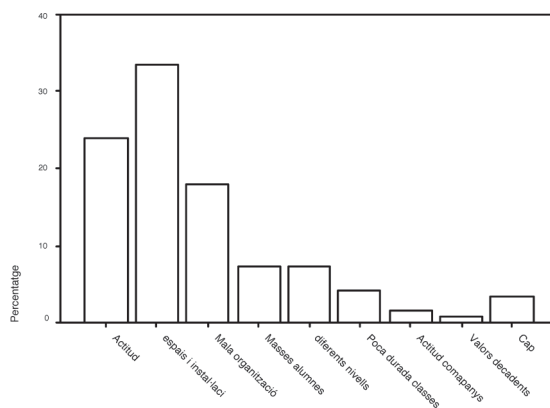
En la fonamentació teòrica del present treball he volgut fer palès aquest tema. Realment, la mateixa matèria presentada per un professor o per un altre, més ben dit, en referència a la forma de presentar-la, farà que els alumnes es prenguin més o menys interès per ella. Segurament aquesta frase es podria fer extensible a les altres àrees curriculars, però en la d'EF encara es manifesta més aquest fet.

Els alumnes busquen en l'EF coses diferents de les altres àrees curriculars, entre d'altres passar-s'ho bé, i nosaltres com a professors sabem que també hem de donar uns continguts. Llavors compaginar aquests dos factors és una tasca primordial del professor.

### **Problemàtica de les classes**

En aquesta pregunta oberta, inicialment comptava només amb una sola resposta del professorat. Diversos professors em van plantejar més d'un problema; llavors em vaig veure en la necessitat de recodificar la pregunta com si fossin dos ítems; per això el percentatge del gràfic de barres correspon al vàlid.

El resultat va ser:



Gràfic 129: Problemàtica de les classes (Solé, 2005)

El tant per cent més elevat correspon a la problemàtica de no tenir unes instal·lacions i material adequat, en un 34%. Aquesta pregunta corrobora la pregunta 37 del qüestionari, on preguntava directament en quin grau afectaven les instal·lacions, l'equipament i el material en les programacions. En aquella pregunta els professors ja van contestar que els condicionava 'bastant' i 'molt' la manca d'unes instal·lacions adequades.

El fet que sigui una pregunta oberta i tornin a dir el mateix manifesta la necessitat de disposar d'unes bones instal·lacions per a la bona docència de l'àrea.

El segon percentatge més elevat correspon a l'actitud o conducta de l'alumnat, en un 24%. Ja són prou conegudes de tots les queixes generalitzades sobre la mala conducta de l'alumnat a l'ESO i que impedeix la bona realització de les classes.

El següent percentatge fa referència a com el centre no ajuda en la dinàmica de l'àrea, en un 18%. Per exemple, si hi ha diversos professors d'EF en una mateixa hora de classe i només disposen d'un espai, el problema sorgeix quan s'han d'organitzar aquests espais.

Les altres respostes que van aportar els professors i que no arriben al 8% són:

- 'Massa alumnes per classe' 7%
- 'Adaptació als diferents nivells dels alumnes' 7%
- 'Poca durada de les classes' 4%
- 'Cap' 3%
- 'Actitud dels companys professors, no entenen la matèria' 2%
- 'Valors decadents de la societat vers l'àrea d'EF i l'ensenyament en general' 1%

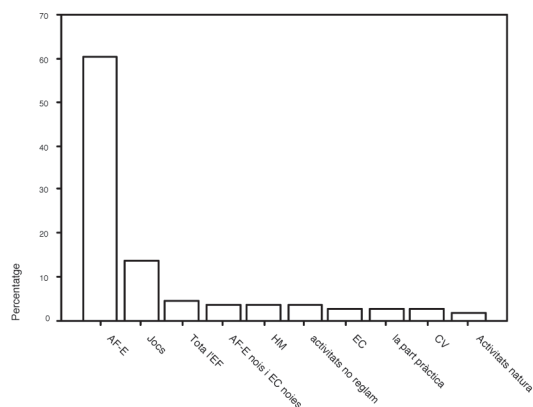
### Què agrada més als alumnes?

És important saber, des del punt de vista del professor, els aspectes de l'àrea d'EF que més agraden als alumnes. Aquesta pregunta estava formulada de manera oberta, ja que era

difícil de preveure els temes que els professors em dirien. La majoria de respostes fan referència a temes curriculars.

Davant les múltiples respostes que van donar alguns professors, vaig valorar la pregunta en dos ítems, i d'aquesta manera el percentatge que apporto en les valoracions és el vàlid, deixant de banda els perduts en el sistema.

El resultat va ser:



Gràfic 130: Què agrada més als alumnes (Solé, 2005)

Tal com es mostra en el gràfic, el tema que més agrada als alumnes, amb diferència, és el 'd'AFE', en un 60%; és a dir, totes les activitats relacionades amb els esports.

Aquesta resposta arrodoneix la pregunta 30 del qüestionari, on es preguntava sobre el percentatge de treball que s'atribueix a cada bloc de contingut. Ja en aquella pregunta apareixia que era el bloc de contingut més treballat. En la pregunta 38 del qüestionari, on es preguntava, un per un, cada contingut del 1r nivell, les mitjanes aritmètiques més altes van correspondre als continguts que feien referència als esports.

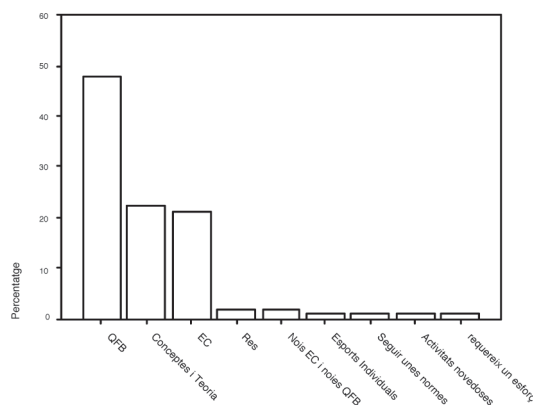
Els 'jocs' és el següent tema que més agrada als alumnes de l'ESO. Això ho pensen un 16% del professorat. El tema lúdic agrada sempre als alumnes malgrat que es pugui pensar que es troben a secundària. En aquest tema es podria incloure des dels jocs tradicionals als preesportius, tenint en compte també els merament lúdics.

Els altres temes que han aportat els professors en molta menor proporció han estat: 'tota l'EF', en un 5%; 'els esports en nois i les activitats d'expressió en les noies', en un 4%; les 'HM', en un 4%; Les 'activitats no reglamentades', en un 4%; 'l'EC', en un 3%; la 'part pràctica', en un 3%; els 'CV', en un 3%; i les 'activitats a la natura', en un 2%.

### Què agrada menys als alumnes?

Per acabar el qüestionari volia preguntar la part negativa de la matèria, la que els professors creuen que menys agrada als alumnes i se'ls fa més feixuga de treballar. Vist des de fora, l'àrea d'EF agrada a quasi tots els alumnes, però també té aquells aspectes que costen més de treballar, ja que no els agraden tant.

També va ser una pregunta oberta, i davant les múltiples aportacions que van fer els professors, també està comptabilitzada com a dues possibilitats de resposta. El resultat va ser:



Gràfic 131: Què agrada menys als alumnes (Solé, 2005)

Hi ha un tema que desagrada força als alumnes, és el treball de les 'QFB', en un 48%. És el treball de la condició física pura i dura, suposa treballar la força, la resistència, la flexibilitat i la velocitat. És la part de l'EF que suposa un major esforç físic per als alumnes, i per això no agrada tant. Fer un partit de qualsevol esport pot suposar un esforç, però com que agrada als alumnes no el noten tant.

Hi ha altres dos temes que desagraden força als alumnes: un és el fet que es faci 'teoria' i algun professor 'exàmens', en un 22%, i l'altre és el 'd'EC', en un 21%. Aquest últim tema també va en concordança amb la pregunta 30 del qüestionari. Aquest és el bloc de contingut que menys treballen els professors, perquè en el fons també agrada poc als alumnes. La pregunta 38 també donava aquest resultat.

Els altres percentatges han estat més minoritaris: un 2% ha contestat que 'res' i 'EC els nois i QFB i esports col·lectius les noies'; i amb un 1% he tingut les respostes de: 'esports individuals', 'seguir unes normes', les 'activitats novedoses que per desconeixement no agraden' i després el fet de 'realitzar un treball continuat i repetitiu'.

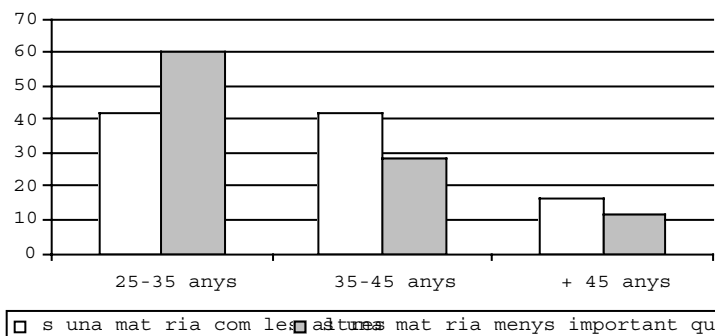
Com a conclusió general d'aquestes dues últimes preguntes, podria dir que el que agrada més o menys als alumnes també ve condicionat pel que agrada més o menys als professors. A més a més, aquestes dues preguntes estan contestades des del punt de vista del professor. Caldria corroborar aquestes respostes amb el que pensen realment els alumnes.

## 6.1. OPINIÓ DELS COMPANYS DEL CENTRE I EDAT

Volia saber si de l'edat del professor trobaven diferències en el que pensaven els companys del centre vers l'àrea d'EF. La prova de khi-quadrat dóna  $\chi^2 = 0,318 > 0,05$ , i per tant no hi ha diferències quant a la distribució.

Cal destacar l'opinió contrària del col·lectiu de '25-35 anys' respecte als altres dos, de '35-45 anys' i els de '+45 anys'. Els més joves creuen que els companys infravaloren més la matèria. Això pot ser perquè les noves generacions de professors volen reafirmar l'àrea d'EF com una més i no com la considerada tradicionalment 'maria', i tenen aquesta visió més pessimista dels altres col·lectius d'edat.

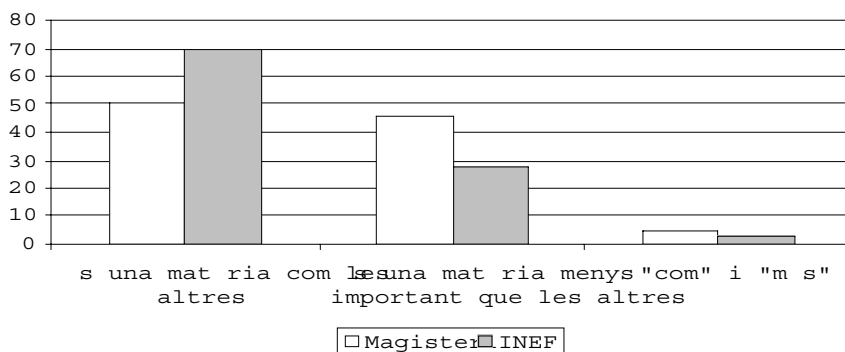
El gràfic queda representat així:



Gràfic 132: Opinió dels companys del centre i edat (Solé, 2005)

## 6.2. OPINIÓ DELS COMPANYS DEL CENTRE I FORMA D'ESPECIALITAT

En aquesta interrelació volia esbrinar si tenen diferent opinió les diferents formes d'especialitat amb el que opinen els companys del centre. La prova de khi-quadrat ens indica  $\chi^2 = 0,216 > 0,05$ , i per tant, no hi ha diferències d'opinió.



Gràfic 133: Opinió dels companys del centre i forma d'especialitat (Solé, 2005)

Com es pot comprovar en el gràfic, les columnes dels dos col·lectius són bastant semblants. La diferència, encara que no sigui significativa, la trobem en el fet que els professors que provenen de Magisteri fan una valoració més negativa del que pensen els companys vers l'àrea d'EF. En canvi, els professors que provenen de l'INEF consideren, majoritàriament, que és una àrea com les altres.

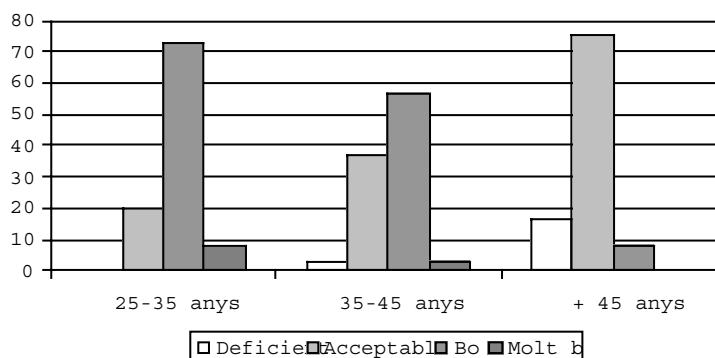
### 6.3. OPINIÓ DEL CURRÍCULUM I REFORMA, I TITULARITAT DE CENTRE, COMARCA, EDAT, SEXE I FORMA D'ESPECIALITAT

En l'opinió que havien expressat els professors vers el currículum i la reforma, ara volia comprovar si hi havia diferències en la titularitat de centre, comarca, edat, sexe i forma d'especialitat. La prova de la khi-quadrat en cada una de les interrelacions ha donat:

$\chi^2$	titularitat	comarca	edat	sexe	especialitat
Currículum	0,564	0,278	<b>0,001</b>	0,622	0,293
Reforma	0,979	0,073	0,290	0,470	0,346

Taula 43:  $\chi^2$  Opinió del currículum i la reforma i titularitat/comarca/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)

Tal com s'observa en la taula, només hi ha una interrelació que sigui significativa de les deu existents, segons l'edat del professor i el que pensen del currículum. Per tant, podem considerar que l'opinió que tenen els professors vers el currículum i la reforma no ve condicionada per tots aquests factors: titularitat de centre, la comarca de treball, l'edat, el sexe o la forma d'especialitat.



Gràfic 134: Edat i opinió del currículum (Solé, 2005)

Tal com es veu en el gràfic, els professors de més edat tenen una opinió més pobre del currículum de la LOGSE. El percentatge més alt de valoració correspon a l'ítem d'acceptable', amb un 75%.

Els qui li fan una valoració més alta són el professorat de les franges d'edat de '25-35 anys' i de '35-45 anys'; l'ítem que ha tingut més alta valoració ha estat el de 'bo', amb un percentatge del 73% i 57%, respectivament.

Un possible motiu que el professorat més jove valori més positivament el currículum és perquè el pot conèixer millor.

#### 6.4. QUÈ HI AFEGIRIES I TRAURIES DEL CURRÍCULUM, I TITULARITAT DE CENTRE, ESTRAT, EDAT, SEXE I OPINIÓ DE LA FORMACIÓ INICIAL.

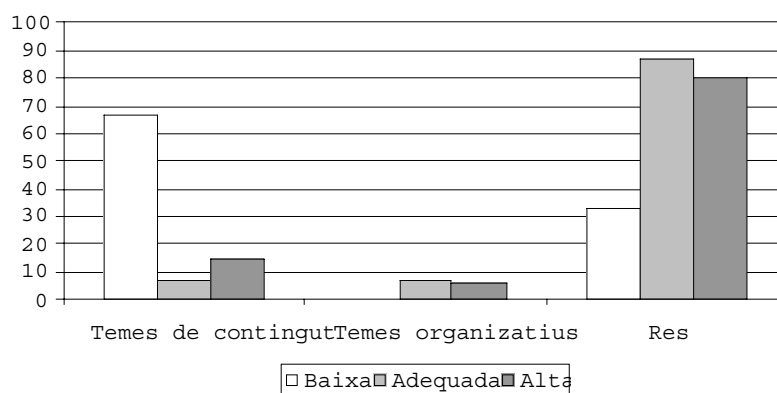
En aquesta pregunta volia saber si el que havien dit els professors en les preguntes obertes sobre què hi afegirien i traurien del currículum depenia del tipus de centre on treballaven, la grandària, l'edat, el sexe i el que opinen vers la formació inicial. Les proves de khi-quadrat han donat:

$\chi^2$	titularita t	estrat	edat	sexe	Op. F. Ini.
A feigr	0,482	0,658	0,145	0,216	0,139
<b>Treure</b>	0,275	0,576	0,058	0,848	<b>0,038</b>

Taula 44:  $\chi^2$  Què hi afegiries i trauries del currículum i titularitat/estrat/edat/sexe/opinió de la seva formació inicial (Solé, 2005)

Com es pot comprovar a la taula, no hi ha una dependència de les respostes amb la titularitat de centre, estrat, edat, sexe i l'opinió de la formació inicial. Hi ha una excepció; hi ha una relació entre l'opinió de la formació inicial i el que traurien del currículum. Segons la taula de contingència, els que opinen que tenen una formació baixa són els que traurien més temes dels continguts curriculars; en canvi, els que consideren que tenen una formació adequada o alta consideren que no traurien res del currículum.

Es veu reflectit en el gràfic següent:



Gràfic 135: Què trauries del currículum i opinió de la seva formació inicial (Solé, 2005)

#### 6.5. TARANNÀ DEL PROFESSOR I EDAT, SEXE I FORMA D'ESPECIALITAT

Davant les respostes donades de si el tarannà del professor condiona la docència de l'àrea, volia saber si hi havia diferències quant a opinió segons l'edat, sexe i forma d'especialitat. Els resultats de la prova de khi-quadrat han donat:

$\chi^2$	edat	sexe	especialitat
Tarannà del professor	0,102	0,559	0,427

Taula 45:  $\chi^2$  Tarannà del professor i edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)



Els resultats de la prova de khi-quadrat ens indiquen que no hi ha una dependència de les respostes aportades pels professors i l'edat, sexe i la seva forma d'especialitat. És a dir, hi ha una opinió generalitzada que el tarannà del professor, que indica la seva manera de ser i actuar, condiciona la manera de fer les classe d'EF.

### 6.6. PROBLEMES EN LES CLASSES D'EF I TITULARITAT, COMARCA, ESTRAT, EDAT, SEXE I FORMA D'ESPECIALITAT

Un cop els professors han especificat el tipus de problemes amb què es troben a l'hora de fer les classes d'EF, els he recodificat en dos ítems: problemes en l'alumnat i problemes d'organització. Llavors he volgut comprovar si aquests tipus de problemes tenen dependència amb la titularitat de centre, comarca, estrat, edat, sexe i forma d'especialitat. El resultat de les diferents proves de khi-quadrat ha donat:

$\chi^2$	titularitat	comarca	estrat	edat	sexe	especialitat
Problemes	0,599	0,782	0,438	0,841	0,912	1

Taula 46:  $\chi^2$  Problemes en les classes d'EF i titularitat/comarca/estrat/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)

Segons el resultat de la taula, es pot comprovar que els problemes amb què es puguin trobar els professors als centres són independents de la titularitat de centre, la comarca, l'estrat, l'edat, el sexe i la forma d'especialitat.

S'ha donat el cas que segons la forma d'especialitat, opinen exactament igual els professors que provenen de Magisteri i els que provenen d'INEF.

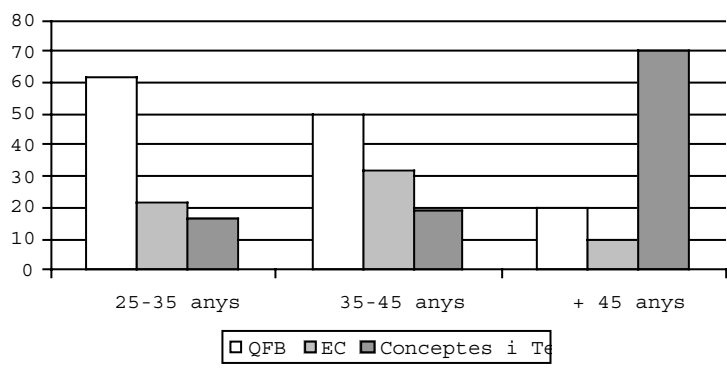
### 6.7. QUÈ AGRADA MÉS/MENYS ALS ALUMNES, I TITULARITAT, COMARCA, ESTRAT, EDAT, SEXE I FORMA D'ESPECIALITAT

En aquestes darreres preguntes del qüestionari, on preguntava què és el que agradava més i menys als alumnes de l'àrea d'EF, he fet una recodificació de les dades per tal d'ajustar-me més a les condicions d'aplicació de la prova de la khi-quadrat. El resultat ha estat:

$\chi^2$	titularitat	comarca	estrat	edat	sexe	especialitat
Agradaments	0,470	0,902	0,941	0,872	0,924	0,367
Agradaments	0,351	0,442	0,207	<b>0,006</b>	0,127	0,306

Taula 47:  $\chi^2$  Què agrada més i menys als alumnes i titularitat/comarca/estrat/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)

A partir de la taula de resultats es pot veure com només hi ha una relació significativa: el que agrada menys i l'edat. En aquesta taula de contingència es pot veure com el professorat de més de 45 anys creu que el que més desagrada als alumnes són els conceptes i la teoria; en canvi, la resta de professors opinen que desagraden més els blocs de contingut de QFB i EC. En el gràfic següent es veuen els resultats:



Gràfic 136: Edat i què agrada menys als alumnes (Solé, 2005)

## 8.RESUM DE LES INTERRELACIONS DE $\chi^2$ DE CADA UN DELS OBJECTIUS

### 1. OBJECTIU N. 1: IDENTIFICAR LES CARACTERÍSTIQUES DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA

#### 1.1. Estrat i titularitat de centres

Sí

#### 1.2. Titularitat de centre i nombre de professors

Sí

#### 1.3. Estrat i nombre de professors

Sí

#### 1.4. Estrat i comarca

No

#### 1.5. Titularitat i comarca

No

### 2. OBJECTIU N. 2: ANALITZAR LES CARACTERÍSTIQUES DELS PROFESSORS D'EF QUE ESTAN IMPARTINT L'ESO I LLUR FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT

#### 2.1. Edat i sexe/forma d'especialitat i formació inicial

$\chi^2$	Sexe	Especialitat	F. inicial
Edat	No	No	No

## 2.2. Opinió vers la formació inicial i forma d'especialitat/sexe

$\chi^2$	Especialitat	Sexe
F.inicial	S	No

## 2.3. Necessitat de formació permanent i comarca/edat/especialitat

$\chi^2$	Comarca	Edat	Especialitat
Necessitat F.permanent	No	No	No

## 2.4. Valoració de la formació permanent i forma d'especialitat/comarca

$\chi^2$	Especialitat	Comarca
Valoració F.permanent	No	No

## 2.5. Dificultats de la formació permanent i edat

No

## 2.6. Oferta de cursos quantitativ i forma d'especialitat/comarca

$\chi^2$	Especialitat	Comarca
Oferta cursos (quantitatiu)	No	No

## 2.7. Oferta de cursos qualitativ i comarques

No

## 3. OBJECTIU N. 3: CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA A PARTIR DE LA LOGSE

### 3.1. Criteris per fer el 2n nivell de concreció i titularitat de centres

$\chi^2$	Pub/Priv
Criteri 1	No
Criteri 2	No
Criteri 3	No
Criteri 4	No
Criteri 5	No
Criteri 6	No
Criteri 7	No
Criteri 8	No

### 3.2 % de treball dels Blocs de contingut i titularitat de centres

$\chi^2$	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
%	Pub/Priv	Pub/Priv	Pub/Priv	Pub/Priv
HM	No	No	No	No
QFB	No	No	No	<b>Sí</b>
EC	No	<b>Sí</b>	No	No
AFE	No	No	No	No

### 3.3. % de treball dels blocs de contingut i estrats

$\chi^2$	Titularita	Sexe	Edat	Especialitat
HM	S	S	S	No
QFB	No	S	No	S
EC	No	S	S	No
AFE	No	No	S	No

### 3.4. Metodologia i titularitat de centre/sexo/edat/forma d'especialitat

$\chi^2$	Titularita	Sexe	Edat	Especialitat
HM	S	S	S	No
QFB	No	S	No	S
EC	No	S	S	No
AFE	No	No	S	No

### 3.5. CV i titularitat de centre/estrats

$\chi^2$	CV Iniciaci	CV Refo	CV Amplaci
Titularitatente	S	No	No
Estat	S	No	S

### 3.6. Utilització del llibre de text i titularitat de centre/estrats/forma d'especialitat

$\chi^2$	Titularita	Estat	Forma d'especialitat
Llibre de text	No	No	No

### 3.7. Continguts 1r nivell i titularitat de centre

No

### 3.8. Tipus de conyugut i titularitat de centre/sexe/forma d'especialitat

$\chi^2$	Conceptes	Procediments	Actituds
Titularitat de centre	No	No	No
Sexe	No	No	No
Forma d'especialitat	No	No	No

## 4. OBJECTIU N.4: VALORAR SI LA QUANTITAT I QUALITAT D'INSTAL·LACIONS, EQUIPAMENT I MATERIAL CONDICIONEN LA DOCÈNCIA DE L'ÀREA D'EF

### 4.1. Instal·lacions (existència i pròpies) i titularitat de centres

$\chi^2$	Pavell	Gimnàs	Pistes poliesportives	Sala polivalent	Espais naturals	Vestidors	Aiguacaldes
Titularitat (existència)	No	No	No	S	No	No	No
Titularitat (pròpies)	No	No	No	No	S	No	No

### 4.2. Equipament existència i titularitat de centres

$\chi^2$	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23
Titularitat existència	No	No	No	No	No	No	S	No	No	No	S	S	No	No	No

### 4.3. Material existència i titularitat de centres

$\chi^2$	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38
Titularitat existència	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

### 4.4. Condicionament de la docència de les instal·lacions, equipament i material

$\chi^2$	Titularitat centre	estat	sexe	Forma d'especialitat	edat
Instal·lacions	Sí	Sí	No	No	No
Equipament	No	No	Sí	No	No
Material	No	No	Sí	Sí	No

## 5. OBJECTIU N. 5: COMPROVAR L'ÚS DELS FACTORS CLAU DE LA REFORMA COM LA INTERDISCIPLINARIETAT, LA DIVERSITAT I L'AVALUACIÓ

### 5.1. Interdisciplinarietat de cada àrea curricular i titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat

$\chi^2$	Ll. catalana	Ll. anglesa	C. experiment	C. Socials	Tecnològ.	Visual plàstica	Música	Matemàtiques
Titularitat	No	No	No	No	No	S	S	No
Estrat	S	No	No	No	S	S	S	No
Sexe	No	No	S	No	No	S	S	No
Edat	S	S	No	No	No	S	No	No
Especialitat	No	No	No	No	No	S	No	No

### 5.2 Diversitat i titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat

$\chi^2$	div. 1	div. 2	div. 3	div. 4	div. 5	div. 6
Titularitat	No	No	No	No	No	No
Estrat	No	No	No	No	No	No
Sexe	No	No	No	S	No	No
Edat	No	No	No	No	No	No
Especialitat	No	No	No	No	S	No

### 5.3. Avaluació i titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat

$\chi^2$	Com inicial	Quan inicial	Com av. contua	Quan av. contua	Com av. final
Titularitat	No	No	No	S	No
Estrat	No	No	No	No	No
Sexe	No	No	No	No	No
Edat	No	No	No	S	No
Especialitat	No	No	No	No	No

## 6. OBJECTIU N. 6: CONÈIXER L'OPINIÓ DEL PROFESSORAT D'EF D'ESO VERS DIFERENTS ASPECTES DE LA REFORMA I LES CLASSES

### 6.1. Opinió dels companys del centre i edat

No

### 6.2. Opinió dels companys del centre i forma d'especialitat

No

### 6.3. Opinió del currículum i reforma, i titularitat de centre, comarca, edat, sexe i forma d'especialitat

$\chi^2$	titularitat	comarca	edat	sexe	especialitat
Curriculum	No	No	<b>Sí</b>	No	No
Reforma	No	No	No	No	No

### 6.4. Què hi afegiries i trauries del currículum, i titularitat de centre, estrat, edat, sexe, especialitat i opinió de la formació inicial

$\chi^2$	titularitat	estrat	edat	sexe	especialitat	Op. F. Ini.
Afegir	No	No	No	No	No	No
Treure	No	No	No	No	No	<b>Sí</b>

### 6.5. Tarannà del professor i edat, sexe i forma d'especialitat

$\chi^2$	edat	sexe	especialitat
Tarannà professor	No	No	No

### 6.6. Problemes en les classes d'EF, i titularitat, comarca, estrat, edat, sexe i forma d'especialitat

$\chi^2$	titularitat	comarca	estrat	edat	sexe	especialitat
Problemes	No	No	No	No	No	No

### 6.7. Què agrada més/menys als alumnes, i titularitat, comarca, estrat, edat, sexe i forma d'especialitat

$\chi^2$	titularitat	comarca	estrat	edat	sexe	especialitat
Agrada més	No	No	No	No	No	No
Agrada menys	No	No	No	S	No	No



QUADRE DE RELACIÓ ENTRE VARIABLES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	-														
2	SI	-													
3	NO	NO	-												
4	SI	SI		-											
5					-										
6					NO	-									
7					NO		-								
8					NO	NO	SI	-							
9			NO		NO		NO		-						
10			NO				NO			-					
11			NO								-				
12	NO											-			
13	NO	NO											-		
	*	*													
14	SI				SI	SI	NO							-	
15	NO				NO	SI	SI								-
16	NO				SI	SI	NO								
17	NO				SI	NO	NO								
18	SI	SI													
19	NO	NO													
20	NO	SI													
21	NO	NO					NO								
22	NO														
23	NO					NO	NO								
24	SI	SI			NO	NO	NO								
25	NO	NO			NO	SI	NO								
26	NO	NO			NO	SI	SI								
27	NO	NO			NO	NO	NO								
	*	*			*	*	*								
28	NO	NO			NO	NO	NO								
						*	*								
29	NO	NO			NO	NO	NO								
30	NO	NO			NO	NO	NO								
	*				*										
31	NO	NO			NO	NO	NO								
32					NO		NO								
33	NO		NO		SI	NO	NO								
34	NO		NO		NO	NO	NO								
35					NO	NO	NO								
36	NO	NO			NO	NO	NO	NO							
37	NO	NO			NO	NO	NO	SI							
38	NO	NO	NO		NO	NO	NO								
39	NO	NO	NO		NO	NO	NO								
40	NO	NO	NO		SI	NO	NO								

NO\*: En algun cas donat que

Quadre 19: Quadre de relació entre variables (Solé, 2005)

## Variables:

1. Titularitat de centre
2. Estrat
3. Comarca
4. Nombre de professors
5. Edat
6. Sexe
7. Forma d'especialitat: Magisteri/INEF
8. Opinió vers la Formació Inicial
9. Necessitat, dificultats i valoració de la Formació Permanent
10. Oferta de cursos (quantitatiu)
11. Oferta de cursos (qualitatiu)
12. Criteris 2n nivell de concreció
13. % de treball de cada Bloc de Contingut (HM, QFB, EC, AFE)
14. Metodologia del bloc de contingut d'HM
15. Metodologia del bloc de contingut de QFB
16. Metodologia del bloc de contingut d'EC
17. Metodologia del bloc de contingut d'AFE
18. CV d'Iniciació
19. CV de reforç
20. CV d'ampliació
21. Llibre de text
22. Continguts del 1r nivell de Concreció
23. Tipus de contingut (conceptes, procediments i actituds)
24. Condicionament de les instal·lacions en la docència
25. Condicionament de l'equipament en la docència
26. Condicionament del material en la docència
27. Interdisciplinarietat
28. Diversitat

29. Com i quan fa l'avaluació inicial
30. Com i quan fa l'avaluació contínua
31. Com fa l'avaluació final
32. Opinió dels companys del centre de l'àrea d'EF
33. Opinió del currículum
34. Opinió de la Reforma
35. Tarannà del professor
36. Què afegires al currículum
37. Què trauries al currículum
38. Problemes a l'hora de fer les classes
39. Què agrada més de l'àrea
40. Què agrada menys

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## CONCLUSIONS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

La redacció de les conclusions s'ha fet a partir dels objectius de la investigació. Hi ha una primera part de les conclusions que ha estat redactada d'una forma molt més extensa i específica, tenint en compte cada pregunta del qüestionari que feia referència a l'objectiu.

La segona part de les conclusions ha estat presentada en forma de resum. Aquest resum és el que m'ha servit per a que els sis experts em validessin o no les dades obtingudes en la present investigació.

## **OBJECTIU N. 1: IDENTIFICAR LES CARACTERÍSTIQUES DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA**

- Hi ha dues comarques que destaquen en nombre de centres: Baix Camp i Tarragonès.
- La majoria de centres pertanyen a l'estrat 2, centres mitjans (9-16 classes d'ESO).
- No totes les comarques disposen de centres petits, mitjans i grans.
- Els professors d'EF de la província de Tarragona, trobem que el 72% pertanyen als centres públics d'ESO; la resta, pertanyen als privats concertats.
- El nombre habitual de professors d'EF als centres és de 3.
- Els centres públics i privats no es distribueixen per igual entre els 3 estrats. Els centres de l'estrat 1 són majoritàriament privats; els de l'estrat 2 hi ha el doble de centres públics que de privats i, en l'estrat 3 tots són públics.
- El nombre de professors no es reparteixen equitativament entre els centres públics i els privats. És més normal trobar un professor d'EF en els centres privats (perquè majoritàriament són petits); 2 professors es troben per igual en els centres públics i privats; i a partir de 3 professors d'EF és més normal trobar-los exclusivament en els centres públics (perquè la majoria són mitjans o grans).
- El nombre de professors no està repartit equitativament entre els 3 estrats. Això és del tot lògic. Com més gran és un centre, ha de tenir més professors d'EF i més probabilitat de que aquest sigui públic.
- En cada comarca hi ha la mateixa possibilitat de trobar centres públics i privats; i centres petits, mitjans i grans.

## **OBJECTIU N. 2: ANALITZAR LES CARACTERÍSTIQUES DEL PROFESSORAT D'EF QUE ESTÀ IMPARTINT L'ESO I LLUR FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT**

— Quasi el 50% del professorat del curs escolar 1998-1999 es troba en la franja d'edat de 25-35 anys. És un professorat jove.

— Quasi el 70% del professorat són professors i la resta professores. Continua sent una professió eminentment masculina.

— Casi el 100% del professorat té l'especialitat d'EF per a exercir a l'ESO. Requisit imprescindible amb la LOGSE.

— La forma d'especialitat majoritària és la Llicenciatura en INEF en poc més del 50%. Els professors de primària que han pogut accedir a secundària ho han fet majoritàriament gràcies als postgraus per obtenir l'especialitat.

— La majoria de professors tenen oposicions aprovades, el 70% que són els professors que treballen en els centres públics i, el 28% tenen un contracte laboral que correspon als professors que treballen en els centres privats.

Els centres públics tenen coberta la demanda de professors d'EF i de cara a les properes generacions de professors d'EF els hi serà difícil poder entrar als centres públics.

— Un 63% exerceixen exclusivament la seva àrea a l'ESO; la resta, comparteixen la docència amb la tutoria o bé amb altres àrees curriculars.

— Un 38% del professorat té experiència a Primària i a Secundària; aquest percentatge engloba als professors de Primària que han accedit al 1r cicle de l'ESO i als professors dels centres privats que també poden estar donant EF a Primària.

Un altre percentatge del 38% correspon als professors que només tenen experiència a secundària, no més de 10 anys. Tant per cent que correspon a la tipologia de professorat jove que hi ha d'INEF.

— La majoria de professors d'EF realitzen extra escolarment alguna activitat relacionada amb l'àrea d'EF: practicant esport, portant equips, fent cursos...

Això suposa que la majoria d'ells mantenen una relació amb els clubs o entitats de les quals provenen i/o un enriquiment personal constant amb la pràctica de qualsevol esport.

El 63% del professorat no té més de 3 anys d'antiguitat en el seu centre de treball. Corroborar les dades anteriors: joventut del professorat i al ser una especialitat nova.

Si comparem aquesta pregunta amb la 10, situació administrativa on més del 70% tenien oposicions, ens indica que no fa gaire temps que s'està adscrivint el professorat als



centres i que haurà molt poca mobilitat en els propers anys ja que el col·lectiu de gent és jove i s'acaba de col·locar.

— Més del 90% dels professors d'EF practiquen algun esport amb freqüència i d'aquests el 54% en practica més d'un. Això ens indica que tenen un hàbit personal de pràctica esportiva; fet íntimament lligat a la docència de l'àrea.

— El 54% considera que té una formació inicial adequada, terme mig de l'escala de valoració. Si sumem els dos percentatges dels ítems alts ens dona que un 42% del professorat considera que tenen la formació inicial bastant bona. Hi ha una tendència mitja-alta respecte l'opinió que tenen de la seva formació inicial.

— Els motius més importants pels que creuen que necessiten d'una formació permanent són: “per actualització de les noves tendències de l'EF” i per “millorar la qualitat de l'ensenyança”. Aquestes respostes majoritàries ens venen a demostrar que l'àrea està en procés d'evolució i que cal estar al dia de les noves tendències. La segona resposta ens ve a dir que els professors no estan d'acord en la forma d'ensenyança d'avui en dia i que cal millorar-la qualitativament.

— Respecte la valoració que fan de la necessitat de formació permanent, la consideren del tot necessària. Només han donat resposta a tots els ítems positius. Aquesta pregunta reafirma l'anterior; la necessitat de tenir una formació permanent, cap professor ha contestat els ítems que indicaven que no era necessària.

— A l'hora de realitzar la formació permanent els professors es troben amb una sèrie de dificultats. La principal és que “l'oferta de cursos de l'àrea és molt reduïda”. Això ens indica la necessitat que les entitats que realitzen cursos de formació vegin la necessitat que té aquest col·lectiu.

Les altres dues respostes amb més percentatge són “manca de temps” que corrobora la pregunta de les altres activitats que realitzen els professors d'EF, ja que majoritàriament realitzen activitats relacionades amb l'àrea d'EF. L'altra resposta és “la distància excessiva al domicili habitual o centre de treball”; els pocs cursos que es realitzen es duen a terme en les ciutats grans o en les capitals de comarca; en les comarques on la població és molt dispersa tenen aquest problema afegit.

— La majoria del professorat opina que hi ha pocs cursos de formació de la seva àrea. D'aquí sorgeix una altre conclusió molt vàlida: la majoria de professorat està content amb la seva formació inicial, consideren bastant necessària o absolutament necessària la seva formació permanent i es troben que no tenen oferta de cursos per a ells.

— Malgrat hagi pocs cursos de l'especialitat, aquests són ‘deficients’ en un 51%; això ens dona una idea de la pobre opinió que tenen els especialistes vers els seus cursos de formació. És una llàstima perquè tal com indiquen les respostes és un col·lectiu molt motivat per a participar en cursos de formació i es troba amb molt poc ventall i a més a més dolent.

— Encara que hagi més professors d'EF que professores, aquests es troben repartits per igual entre les diferents franges d'edat: “25-35 anys”, “35-45 anys” i “+ 45 anys”.

— Els docents que venen dels cursos d'especialització d'EF de Primària i els professors que provenen d'INEF es troben repartits per igual entre les tres franges d'edat.

— L'opinió que tenen el col·lectiu de professors d'EF respecte la seva formació inicial “baixa”, “adequada” i “alta” es troba repartit per igual entre les tres franges d'edat.

— Els professors d'INEF consideren que tenen una formació inicial més bona que els que provenen de Magisteri.

— No hi ha diferències significatives respecte el que pensen de la seva formació inicial els professors i les professores.

— Els professors de les diferents comarques de Tarragona tenen la mateixa opinió respecte la necessitat de formació permanent.

— Les diferents franges d'edat del professorat tenen la mateixa opinió sobre la necessitat de la formació permanent.

— Tant els professors que provenen de Magisteri com els d'INEF opinen el mateix sobre la necessitat de formació permanent.

— Tenen la mateixa valoració de la formació permanent els professors que provenen de Magisteri que els que provenen d'INEF.

— Tenen la mateixa valoració de la formació permanent els professors de les diferents comarques de Tarragona.

— No hi ha diferències significatives en les dificultats que es poden trobar els professors per a realitzar el cursos de formació permanent i l'edat.

— Segons la forma d'especialitat, no hi ha diferències d'opinió respecte el que pensen sobre la quantitat de cursos de formació; l'opinió majoritària és que hi ha “escassa” quantitat de cursos de formació.

— Per comarques tampoc hi ha diferències d'opinió respecte la quantitat de cursos de formació.

— A nivell de la qualitat dels cursos no hi ha diferències significatives entre l'opinió dels professors que pertanyen a les comarques “petites”, “mitjanes” i “grans”.

### **OBJECTIU N. 3: CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DE L'ÀREA DELS CENTRES D'ESO DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA A PARTIR DE LA LOGSE**

— Els criteris que determina la LOGSE per a l'elaboració del 2n nivell de concreció són seguits per la majoria de professors; cal destacar que l'ítem que segueixen menys és el de “interrelació entre els continguts de les diferents àrees”; i el que més han de tenir en compte és el de “material i instal·lacions que disposa el centre”.

— Els blocs de contingut que més es treballen a l'ESO són els d'AFE, QFB i HM; en menor proporció l'EC.

El bloc de contingut d'HM és treballa més en els primers cursos d'ESO i va perdent prioritat en la mesura que els alumnes avancen en edat.

Els blocs de contingut de QFB i d'AFE van augmentat lleugerament el seu volum de treball en la mesura que avancem en l'ESO.

El bloc de contingut d'EC es treballa per igual en els quatre cursos d'ESO però en menor proporció que la resta de blocs de contingut.

— La metodologia que més s'utilitza en les classes d'EF és la de “l'Assignació de tasques”. En segon terme, s'utilitzen quasi per igual el “comandament directe” i “l'ensenyança per grups de nivell”. La metodologia que menys s'utilitza és “l'ensenyança recíproca” que implica un grau més de maduresa per part dels alumnes.

La metodologia que més s'utilitza en el bloc de contingut de les HM és “l'assignació de tasques”.

Les metodologies que més s'utilitzen en el bloc de contingut de QFB són “l'assignació de tasques” i “ el comandament directe”.

Les metodologies que més s'utilitzen en el bloc de contingut d'EC són “el descobriment guiat”, “l'assignació de tasques” i “ la resolució de problemes”.

Les metodologies que més s'utilitzen en el bloc de contingut d'AFE són “l'assignació de tasques” i “ l'ensenyança per grups de nivell”.

Les metodologies de ‘comandament directa’, assignació de tasques’ i ‘ensenyança per grups de nivell’ s'utilitza majoritàriament en els blocs de contingut d'HM, QFB i EC.

Les metodologies de ‘resolució de problemes’, ‘descobriment guiat’ i ‘ensenyança recíproca’ s'utilitza preferentment en el bloc de contingut d'EC.

— El nombre de CV d'EF és per igual en els quatre cursos d'ESO.

La majoria de CV que oferta l'àrea d'EF són d'iniciació en un 61%, seguit dels d'ampliació en un 28% i els de reforç en un 11%.

La distribució de la tipologia de crèdits en els quatre cursos d'ESO es dur a terme de la següent forma: a 1r, 2n i 3r d'ESO predominen els crèdits d'iniciació i, a 4t els d'ampliació.

— Un 69% del professorat utilitza llibre de text com a un recurs més en les classes d'EF.

— El llibre de text s'utilitza majoritàriament per a “explicar els conceptes teòrics de l'àrea”, com a “suport teòric de les classes pràctiques” i per a “fer els exercicis del quadern”.

- La tipologia de contingut que més es dona en les classes d'EF a l'ESO és la de procediments en un 49%, la d'actituds en un 27% i la de conceptes en un 24%.

Els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals van augmentant en tractament en la mesura que anem avançant en l'ESO.

Els continguts de procediments es treballen per igual en els quatre cursos d'ESO.

Els continguts d'actituds, valors i normes van disminuint en el seu tractament en la mesura que anem avançant en els cursos de l'ESO.

— Quasi en la totalitat de centres d'ESO la distribució horària del CC d'EF és de 2 hores setmanals.

— En l'elaboració del 2n nivell de concreció, no hi ha diferències significatives en els criteris que utilitzen els professors dels centres públics i els dels privats.

— En el tractament dels blocs de contingut que són prescriptius a l'ESO no hi ha diferència entre els centres públics i els privats.

— En el tractament dels blocs de contingut prescriptius per estrats, tampoc hi ha diferència en el seu tractament segons si el centre és petit, mitjan o gran.

— En la metodologia que s'empra en cada bloc de contingut sí que he trobat varies diferències significatives en quant a la titularitat del centre, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat.

En el bloc de contingut d'HM trobem que hi ha diferència en la metodologia emprada quan es tracta de centres públics o privats, si és professor o professora i l'edat del professorat.

En els centres públics hi ha un tendència més generalitzada a utilitzar mètodes més directius com el “comandament directe” i “l'assignació de tasques”; en canvi en els centres privats utilitzen majoritàriament “l'assignació de tasques” i mètodes menys directius com la “resolució de problemes” i el “descobriment guiat”.

En quan al sexe del professorat, les professores utilitzen majoritàriament la metodologia del “comandament directe” i els professors es declinen més pel mètode “d'assignació de tasques”, “l'ensenyança per grups de nivell”, “la resolució de problemes” i el “descobriment guiat”.

Per edats, els professors de la franja d'edat de "+ 45 anys" utilitzen majoritàriament una metodologia directiva i cap utilitza el "descobriment guiat" i "l'ensenyança recíproca"; en canvi, els altres grups d'edat utilitzen totes les metodologies més o menys per igual.

En el cas del bloc de contingut de les QFB, trobem que hi ha diferència en la metodologia emprada segons el sexe i la forma d'especialitat.

En quan al sexe del professorat, les professores utilitzen majoritàriament la metodologia del "comandament directe" i "l'ensenyança recíproca"; i els professors es declinen més pel mètode "d'assignació de tasques" i "l'ensenyança per grups de nivell".

Per la forma d'especialitat, els professors que provenen de Magisteri utilitzen majoritàriament la metodologia "d'assignació de tasques", "la resolució de problemes" i el "descobriment guiat"; en canvi els que provenen d'INEF utilitzen el "comandament directe", "d'assignació de tasques", "l'ensenyança per grups de nivell" i "l'ensenyança recíproca".

En el cas del bloc de contingut d'EC, trobem que hi ha diferència en la metodologia emprada segons el sexe i l'edat.

En quan al sexe del professorat, les professores utilitzen majoritàriament la metodologia del "comandament directe" i "resolució de problemes"; i els professors es declinen més pel mètode "d'assignació de tasques", "l'ensenyança per grups de nivell" i "descobriment guiat".

Per franges d'edats, els professors de la franja "+ 45 anys" utilitzen, a l'igual que ha passat en el bloc de contingut d'HM, una metodologia directiva amb el "comandament directe" i "l'ensenyança per grups de nivell"; en canvi, la franja d'edat de "25-35 anys" utilitzen més "l'assignació de tasques", "la resolució de problemes" i el "descobriment guiat".

En el cas del bloc de contingut d'AFE, només trobem diferència de tractament en quan a la metodologia segons l'edat del professorat. Així doncs, cal destacar la franja d'edat de "+ 45 anys" que utilitza majoritàriament "l'ensenyança per grups de nivell" i el "descobriment guiat". Les altres franges d'edat utilitzen per igual les diferents metodologies.

— El nombre de CV d'iniciació varia en funció de la titularitat dels centres; és normal que els centres privats només en puguin ofertar una perquè normalment són petits, i en canvi, els centres públics poden ofertar dos o més.

Per estrats succeeix el mateix. Els centres de l'estrat 1 només poden ofertar una crèdit, perquè són centres petits; i en canvi, els centres de l'estrat 2 i 3 poden ofertar dos o més de dos perquè també disposen de més professorat i alumnes.

El nombre de CV de reforç es distribueixen per igual segons si els centres són públics o privats o bé pertanyen a l'estrat 1, 2 o 3. Com que és la tipologia de crèdit que en nombre menys s'oferta és normal que no hagi diferències significatives en quan a la seva distribució.

El nombre de CV d'ampliació només hi ha diferències significatives quan a la titularitat de centre. La raó és la mateixa que la dels CV d'iniciació.

— El llibre de text de l'àrea d'EF l'utilitzen més els centres privats que els públics.

— Els continguts prescriptius del 1r nivell de concreció és donen per igual en els quatre cursos d'ESO tan si el centre és públic o privat concertat.

— No hi ha diferència en el tractament dels continguts de conceptes, procediments i d'actituds per la titularitat del centre, el sexe del professorat i la forma d'especialitat.

## **OBJECTIU N. 4: VALORAR SI LA QUANTITAT I QUALITAT D'INSTAL·LACIONS, EQUIPAMENT I MATERIAL CONDICIONEN LA DOCÈNCIA DE L'ÀREA D'EF**

### **Instal·lacions**

— Un 20% del professorat disposa de pavelló. Aquest es troba en bon estat i normalment no pertany al centre escolar.

— A diferència del pavelló, el 78% del professorat té un gimnàs; aquesta instal·lació coberta és obligatòria de tenir en tots els centres de secundària

— Les pistes poliesportives són les instal·lacions per excel·lència de l'àrea d'EF. El 95% del professorat en disposa. En general l'estat i la quantitat és correcte per a la bona docència de l'àrea. Normalment pertanyen al centre escolar.

— La sala polivalent és una instal·lació més específica i depèn de l'espai sobrant de què disposa el centre. Només en tenen un 26% del professorat. Els professors que en tenen, en general diuen que en tenen en quantitat i qualitat correcte. La majoria d'elles pertanyen al centre escolar.

— En l'ítem d'espais en el medi natural, vaig considerar que era difícil d'especificar què suposava per a cada professor. El percentatge a l'ítem d'existència està repartit per igual al 50%. Respecte la quantitat i qualitat dependrà de la valoració que faci cada professor. Segurament un professor preferirà un terreny a l'aire lliure amb molt de sotabosc i altre el preferirà ben delimitat.

Respecte a la propietat de l'espai en el medi natural té el mateix problema, la resposta ha esta igualitària en el 50% en la resposta de si i no. La lectura que he donat és la següent; és pot considerar com a pròpia que el terreny considerat com a medi natural estigui dintre del recinte escolar o bé que està al voltant i aquest sigui d'un municipi petit, o també que es cregui que és un espai de tothom. Els que creuen que no són pròpies és perquè deuen ser d'un particular o malgrat siguin del municipi de l'institut no les consideren que pertanyin o



són propietat del centre educatiu. La lectura que doni el professor a la pregunta pot comportar una resposta o altra.

— Els vestidors és un element imprescindible per l'àrea i obligatori, un 88% en disposen; és estrany que encara hagi centres que no en tinguin. Tant l'estat com la quantitat són correctes i quasi la totalitat d'ells pertanyen al centre escolar.

— Un 76% del professorat disposa d'aigua calenta perquè els alumnes es puguin dutxar en acabar les classes. Tant l'estat com la quantitat són correctes; ja que si el seu funcionament fos defectuós no es podrien fer servir. Aquests es troben en els vestidors i com és lògic pertanyen al centre escolar.

— Davant la possibilitat de pregunta oberta que havia en el qüestionari, alguns professors em van contestar que disposaven de pista d'atletisme, camp de futbol, frontó, piscina i aula gran per a fer la teoria.

## Equipament

— La totalitat de centres té porteries de futbol. Tant l'estat com la quantitat la consideren correctes per a la docència.

— A l'igual que les porteries de futbol, les cistelles de bàsquet en tenen en tots els centres. Tant l'estat com la quantitat són correctes per a la bona docència.

— El mirall a la paret és un equipament molt específic, només en tenen un 16% del professorat. Els que en tenen han respost respecte la quantitat i la qualitat que en tenen suficient.

— Un 76% del professorat té una bona il·luminació tan dels recintes a l'aire lliure com els interiors

— L'escala horitzontal és un equipament molt clàssic que no és del tot imprescindible; si es té s'utilitza. Només en tenen un 40% del professorat. Dels que en tenen, la majoria creuen que es troba en bon estat, sinó no es podria utilitzar i que també en tenen en quantitat correcte.

— Les espatlles és un element clàssic de l'àrea. Quasi el 80% del professorat en té. La majoria dels professors les tenen en bon estat, sinó no les podrien utilitzar i també diuen que en tenen en quantitat correcte; malgrat aquest darrer ítem dependrà del nombre d'alumnes i si el centre és gran o petit.

— Els postes de voleibol és un altre equipament imprescindible, a l'igual que les cistelles de bàsquet i les porteries de futbol. Un 81% del professorat en té. La majoria d'ells consideren que es troben en un estat i quantitat correcte.

— El cavall “potro” és un altre clàssic, quasi bé no s'utilitza pels perills que comporta. Un 73% del professorat en tenen. Aquests es troben en bon estat i en tenen en quantitat correcte.

— L'aparell de salts “plinto” és un altre clàssic a l'igual que el cavall. En tenen un 85% del professorat. La majoria del professorat considera que el tenen en un bon estat i en quantitat correcte. Caldria veure quin percentatge de professorat el fa servir en les seves classes d'EF.

— Els armaris per a guardar el material són imprescindibles en l'àrea. Malgrat aquesta necessitat només en tenen el 44% del professorat. Dels que en tenen, la majoria els tenen en estat correcte i el 50% diu que en necessitarien tenir-ne més.

— D'aparells de projecció n'hi ha en tots els instituts. Quasi el 50% del professorat ha contestat que en tenen; se suposa que la resposta ve donada per si l'aparell pertany al departament o no. D'aquests quasi tots han dit que es troben en bon estat, sinó no es podrien fer servir, i que en tenen en quantitat correcte.

— Amb l'ordinador passa el mateix, tots els centres disposen d'algun ordinador. De la resposta aportada pels professors d'EF només en tenen un 50%. El motiu pot ser el mateix que el dels aparells de projecció, només han considerat com a resposta afirmativa si l'ordinador pertany al departament. Dels que en tenen, aquests es troben en bon estat i en tenen en quantitat suficient.

— L'equip musical va molt bé de tenir-lo per a fer totes les sessions de ritme, danses o per acompanyar les mateixes classes d'EF. Un 77% del professorat en té. Dels que en tenen, la majoria han contestat que els tenen en un estat correcte i en nombre suficient.

— Els bancs suecs són un altre material clàssic de l'àrea. Un 80% del professorat diuen que en tenen, aquests es troben en bon estat i en tenen en quantitat correcte.

— La pissarra mòbil va molt bé per a explicar els conceptes teòrics o la dinàmica d'un classes. Només en tenen el 33% del professorat. Els que en tenen consideren que en tenen en un estat i quantitat correcte.

— En l'ítem de pregunta oberta d'altre equipament que disposaven els professors d'EF, dotze professors han contestat que també tenen: barres simètriques, taula de tennis-taula, pissarra fixa, mini-tramp i tatami.

## **Material**

— El cronòmetre en tenen el 83% del professorat; aquest obligatòriament ha d'estar en bon estat i una bona part d'ells en tenen en quantitat correcte.

Els blocs de contingut que més utilitzen aquest material són el de QFB i el d'AFE.



— Les brúixoles és un material molt més específic, només en tenen un 44% del professorat. Quasi la totalitat del professorat ha respost que les tenen en òptimes condicions de ser utilitzades sinó no les podrien fer servir i la majoria d'ells diuen que en tenen en quantitat correcte. Inicialment m'ha sorprès el resultat, però si és així això vol dir que els professors és preocupen per les noves tendències de l'àrea.

El bloc de contingut que més fa servir aquest material és el d'AFE, concretament en les activitats a la natura i d'orientació

— Un 63% del professorat tenen tanques d'atletisme. Dels que en tenen, la majoria diuen que les tenen en un estat correcte però que lis agradaria tenir-ne més.

Els blocs de contingut que més utilitzen aquest material són el de HM, QFB i el d'AFE.

— Els matalassos són un material molt clàssic de l'àrea d'EF. Quasi la totalitat del professorat en té. La majoria els tenen en un estat correcte però un gran nombre d'ells, quasi el 50% diuen que en voldrien tenir més.

Si ens fixem en la gràfica dels blocs de contingut que més utilitzen aquest material, ens trobem que l'opinió del professorat es troba molt repartida en les diferents possibilitats de resposta. Per tant, el professorat considera que és un material molt útil per a tots els blocs de contingut.

— El “quitamiedos” és un matalàs molt específic de l'àrea. El tenen un 55% del professorat. Els qui el tenen consideren la majoria que es troba en un estat correcte i en un percentatge més igualat al 50% respecte la quantitat.

El seu us es concreta més en els blocs de contingut d'HM i d'AFE.

— Un 81% del professorat té cordes per a les classes d'EF. La majoria de professorat considera que les tenen en bon estat i en quantitat suficient per a les classes.

Els blocs de contingut que més utilitzen aquest material són el d'HM i el de QFB.

— Els malabars és un material molt novedós de l'àrea; com a conseqüència només en tenen un 19% del professorat. Els que en tenen, aquests estan en un estat correcte però els agradaria tenir-ne més.

El bloc de contingut on més s'emmarca l'ús d'aquest material és el d'HM.

— Les piques es un material molt genèric de l'àrea, això vol dir que té molts usos dintre de l'àrea. Un 58% del professorat diuen que en tenen. La majoria dels professors que en tenen han respost que es troben en un estat correcte i en tenen en quantitat suficient.

Al ser un material molt genèric la seva utilitat està emmarcada en tots els blocs de contingut.

— Els cèrcols és un altre material genèric de l'àrea. Quasi el 80% del professorat en tenen; aquests es troben en un estat correcte i poc més del 50% consideren que en tenen en quantitat correcte.

El seu us es troba per igual en els quatre blocs de contingut.

— Les pilotes dels diferents esports o per a realitzar diferents activitats és l'element més característic de l'àrea. La totalitat de professorat en té d'alguna tipologia. La majoria d'ells han respost que es troben en bon estat i en tenen en quantitat suficient.

Hi ha determinades pilotes tenen un ús específic per a activitats concretes, com a resposta global podem dir que es poden utilitzar en els quatre blocs de contingut. Encara així, ens trobem que la majoria de respostes es concreten en els blocs de contingut d'HM, QFB i AFE.

— Les xarxes per als diferents esports és un material concret per a la pràctica de determinats esports. La majoria del professorat en tenen i aquestes es troben en un estat correcte i en quantitat necessària.

Tal com indica la paraula s'utilitzen quasi exclusivament per al bloc de continguts d'AFE.

— Els cons, a l'igual que les piques i els cèrcols, és un material genèric de l'àrea. Quasi la totalitat del professorat en té. Aquest els tenen en quantitat correcte i en un estat adequat.

S'utilitzen majoritàriament per als blocs de contingut d'HM, QFB i AFE.

— Les il·lustracions són un material molt concret per a explicar conceptes teòrics; només en tenen un 19% del professorat. Els que diuen que en tenen, especifiquen que es troben en bon estat però en quantitat deficitària.

Al ser un material que serveix per a explicar els conceptes teòrics, es pot utilitzar en tots els blocs de contingut, aquesta ha estat la resposta més majoritària, seguida de la dels professors que han especificat que les utilitzen majoritàriament per als blocs de contingut d'HM, QFB i AFE.

— Les transparències és un material encara més concret que les il·lustracions per a explicar els conceptes teòrics. Només en tenen un 7% del professorat; per tant, la valoració de la quantitat i qualitat d'aquest material no la puc considerar representativa de tot el professorat, ja que el normal és que no en tinguin.

— Respecte l'ítem de pregunta oberta que oferia i on em podien especificar altre material, em van contestar bastants professors i el material que van afegir a la llista va ser: frisbees, equip musical, raquetes (sense especificar l'esport), sticks, dorsals, mocadors de colors, indiaques, equips d'escalada i el pes i disc d'atletisme.

— En la pregunta general de com afecten les instal·lacions a la programació de l'àrea, un 45% del professorat ha respost que els condicionen bastant la programació, seguida de l'altra possibilitat de resposta més negativa: 'm'obliguen a fer canvis', en un 25%. Si sumem aquestes dues respostes, trobem que un 70% del professorat considera que les instal·lacions de què disposen afecten la programació de l'àrea.

En aquests moments ens trobem en discrepàncies respecte al que la llei actual diu que hem d'ensenyar als alumnes i la realitat d'espai i instal·lacions que tenim. Molt pocs professors dels centres d'ESO, el 8%, consideren que no els afecten per a res en la programació.

També es pot donar el cas que els professors acomoden les programacions a l'espai de què disposen i llavors també s'entendria la resposta que no condicionen gens la programació o bé una mica.

— En la pregunta general de com afecta l'equipament en la programació de l'àrea, a l'igual que les instal·lacions, un 45% del professorat ha respost que els condiciona bastant la programació. Això vol dir que el fet de no disposar de tot l'equipament necessari fa modificar el treball de classe que es vol realitzar amb els alumnes, i que a la llarga no assoliran tots els continguts curriculars que són prescriptius.

El segon percentatge més valorat ha estat el de 'condiciona una mica' la programació, amb un 36%. A diferència de les instal·lacions, el fet de no disposar o no tenir la quantitat necessària d'equipament condiciona només una mica la programació, i els professors troben els recursos necessaris per resoldre aquestes mancances.

El tercer percentatge més alt ha estat el de 'm'obliga a fer canvis', amb un 15%. La darrera possibilitat ha estat la de no condiciona 'gens' la programació, amb un 5% del professorat.

— A la pregunta general respecte al material, els resultats són molt semblants als dos ítems anteriors. Tornem a comprovar que el percentatge més alt correspon al de 'condiciona bastant' la programació, amb un 45%. Així doncs, la manca i/o el possible estat i quantitat de material d'us diari condiciona bastant la docència i, per tant, els professors han de fer les corresponents modificacions de la programació.

El segon percentatge ha estat el de 'condiciona una mica' la programació, amb un 27%; significa que els professors fan les modificacions pertinents per realitzar les classes perquè els alumnes puguin assolir els continguts prescriptius del currículum.

El de 'no condiciona gens' el material de què disposen ho ha exposat un 14% del professorat. És a dir, realitzen els canvis oportuns en el cas que no disposin de gaire material o bé si en tenen suficient ja no han de realitzar cap canvi. El mateix percentatge, el 14%,

han respost els professors que els 'obliga a fer canvis' amb el material de què disposen; segurament són centres amb pocs recursos i s'han d'arreglar amb el poc material de què disposen.

— Com a conclusió general de com condicionen la docència l'estat i quantitat de les instal·lacions, equipament i material, ha donat que el que més condiciona els professors és la manca instal·lacions necessàries. Ja he comentat en diferents moments d'aquest apartat que el fet de tenir unes bones instal·lacions exteriors i interiors influeix perquè la matèria es pugui impartir molt millor, i a més a més en el cas dels espais és molt diferent si s'han de compartir o no amb altres professors. En segon lloc condiciona l'equipament, i el que menys condiciona l'equipament, i el que menys condiciona és el material d'ús diari.

— En la comparació entre centres públics i privats respecte a les instal·lacions de què disposen, ens trobem que no hi ha diferències significatives entre les dues tipologies de centres. De les possibles instal·lacions que hi ha només trobem diferència d'existència en la sala polivalent, de la qual disposen més els centres privats que els públics. Respecte a si són pròpies o no les instal·lacions, trobem que no hi ha cap diferència entre els centres públics i els privats.

— En la comparació entre centres públics i privats respecte a l'equipament que tenen, ens trobem que no hi ha diferències significatives entre les dues tipologies de centres. Només ens hem trobat un cas, els pals de voleibol, i no el considero significatiu davant els quinze equipaments que vaig proposar.

— En la comparació entre centres públics i privats respecte al material per a les classes d'EF, ens trobem que no hi ha cap diferència entre les dues tipologies de centres.

— En l'ítem de com condicionen en la docència les instal·lacions de què es disposa, s'han trobat diferències respecte a la titularitat del centre i l'estrat. En canvi, no hi ha diferències d'opinió respecte al sexe, la forma d'especialitat i l'edat del professorat. En la titularitat del centre ens trobem que els professors dels centres públics opinen majoritàriament que els condicionen bastant la programació; en canvi, els professors dels centres privats tenen com a resposta majoritària que els obliguen a fer canvis en la docència. Així sembla que els professors dels centres privats s'han d'acomodar molt més del que ho fan els dels centres públics.

Respecte a l'estrat, la diferència més substancial la trobem en els professors dels centres grans, que opinen majoritàriament que els condicionen bastant les instal·lacions de què es disposa. Això no vol dir que els centres grans tinguin més pistes poliesportives, pavelló, gimnàs que els centres mitjans i petits; i per tant, s'han de repartir uns espais similars als altres centres més petits que ells, entre més professorat i alumnat.

— En l'ítem de com condiciona en la docència l'equipament, s'han trobat diferències d'opinió només respecte al sexe del professorat. En canvi, no hi ha hagut diferències res-

pecte a la titularitat, l'estrat, la forma d'especialitat i l'edat del professorat.

Les professores d'EF opinen majoritàriament que l'equipament els condiona bastant la programació; en canvi els professors tenen les seves opinions més repartides entre els diferents ítems.

— En l'ítem de com condiona en la docència el material, s'han trobat diferències respecte al sexe i la forma d'especialitat. En canvi, no hi ha diferències d'opinió respecte a la titularitat, l'estrat i l'edat del professorat.

A l'igual que ha passat amb l'equipament, les professores d'EF opinen majoritàriament que el material els condiona bastant la programació; en canvi, els professors també tenen les seves opinions més repartides entre els diferents ítems.

En la forma d'especialitat, els professors que provenen d'INEF opinen majoritàriament que els condiona bastant la docència, seguit dels que pensen que els condiona una mica; en canvi els professors que provenen de Magisteri tenen les seves opinions gairebé repartides per igual entre les quatre possibilitats de resposta. Això ens podria indicar que aquests professors estan més acostumats a treballar amb poc material.

## **OBJECTIU N. 5: COMPROVAR L'ÚS DELS FACTORS CLAU DE LA REFORMA COM LA INTERDISCIPLINARIETAT, LA DIVERSITAT I L'AVALUACIÓ**

— La majoria del professorat creu que l'àrea d'EF es pot treballar de forma interdisciplinària entre 'una mica' i 'bastant' amb les altres àrees curriculars.

L'àrea amb què es pot fer millor aquest treball interdisciplinari és la música, ja que ambdues tenen continguts comuns a tractar, com és el treball del ritme.

Una altra àrea que ha obtingut un valoració alta és la de ciències experimentals, ja que també té continguts comuns a tractar, com per exemple el coneixement del cos humà.

La tercera més valorada ha estat la de visual i plàstica, ja que hi ha certs materials de l'àrea d'EF que es poden construir com les indiaques, malabars, bats de beisbol, porteries d'hoquei...Les menys valorades han estat la de matemàtiques i la de llengües estrangeres.

— En la pregunta sobre exemples d'interdisciplinarietat, quasi el 50% del professorat no ha respost aquesta pregunta; és a dir, no en fa. Els que sí que en fan, ho fan amb alguna àrea curricular i en els CV i en el CS.

— La primera forma de tractar la diversitat, que seria no tractant-la, és l'opció que ha tingut la valoració més baixa. Ha tingut una mitjana de valoració d'1,90 sobre un màxim de 3. És a dir, els professors quasi no la realitzen.

La segona opció aportada, “els alumnes amb dèficit els col·loco amb altres de més hàbils perquè els ajudin”, és la 2<sup>a</sup> opció més valorada, amb una mitjana aritmètica de 2,35.

La tercera possibilitat de recurs, ‘faig grups de treball a classe segons el nivell’, també és una opció molt valorada, amb una mitjana aritmètica de 2,30.

Una altra forma de treballar en diversitat és la de “repassar la matèria constantment”. Ha tingut una mitjana de valoració de 2,29, quasi la mateixa valoració de l'ítem anterior.

La resposta de “proposar als alumnes diferents activitats en progressió i són ells mateixos els que van canviant”, ha obtingut la 2<sup>a</sup> valoració més baixa, amb una mitjana de 2,25.

La darrera proposta de diversitat, “proposar un mateix exercici i cadascú fa fins on arribi” és la manera més habitual de treballar l'àrea d'EF i els professors li han donat la més alta valoració, amb una mitjana de 2,57.

Com a conclusió general del tema de la diversitat, podríem dir que hi ha diferents possibilitats de treballar-la i que cada professor utilitza recursos diferents, sense que es vegi una manera estandarditzada de treballar-la; la majoria d'ítems de com tractar la diversitat han tingut una valoració alta. Aquesta idea abona el fet que cada professor d'EF és ben diferent d'un altre, i com pot variar el treball de l'assignatura segons el professor.

— La principal forma amb què els professors d'EF realitzen l'avaluació inicial és mitjançant proves inicials de les QFB; suposa l'avaluació de la part més estereotipada de l'EF. La segona forma més comuna és mitjançant qüestionaris on es fan preguntes relacionades amb el bagatge esportiu dels alumnes. La tercera forma més habitual és mitjançant bateries de test estandarditzades, que normalment fan referència a la qualificació de les QFB. Aquí a Catalunya s'utilitza l'Eurofit.

No hi ha una forma comuna de realitzar aquesta avaluació, ja que els diferents ítems que portava el qüestionari han estat valorats i en l'opció de pregunta oberta diversos professors han aportat altres maneres de dur a terme l'avaluació inicial.

— En la pregunta de quan es duu a terme l'avaluació inicial, les respostes del professorat van ser que la fan a començament del curs i al començament d'un crèdit, sense especificar si era el comú o el variable.

— La forma més habitual de fer l'avaluació contínua és mitjançant exàmens teòrics i proves físiques, seguiment individual i fitxes d'observació.

— En l'avaluació contínua, els professors la realitzen normalment en dies concrets un 55% i en cada classe un 44%; l'altra opció, que era de no fer-ne, només l'ha contestat un 1% del professorat. Això ens indica que l'avaluació contínua està en la ment del professorat i creuen que és molt convenient fer-la. Avaluar el progrés dels alumnes d'una forma continuada és un dels cànons principals de la LOGSE.



— En la pregunta de què fan per avaluació final, per corroborar la pregunta anterior, els professors es basen en el progrés individual de l'alumne, amb un 38%. Tenir en compte l'actitud de l'alumnat és el segon ítem més valorat, amb un 30% del professorat. Altres professors realitzen proves teòriques i/o repeteixen els tests estandarditzats.

— En la interrelació entre el que creuen els professors si es pot fer interdisciplinarietat de l'EF amb les altres àrees curriculars i segons la titularitat del centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat, ha resultat el següent:

Amb les àrees de llengua catalana i castellana, hi ha diferència d'opinió respecte a l'estrat del centre i l'edat del professorat.

Respecte a l'estrat, els professors dels centres petits opinen que es pot fer treball interdisciplinari de l'EF “una mica” amb les llengües; els professors dels centres mitjans tenen les opinions repartides, entre “una mica” i “bastant”; i els centres grans opinen majoritàriament que es poden interrelacionar “bastant”

Per edats hem trobat que els professors més grans consideren que es pot fer treball interdisciplinari més amb aquestes àrees que els professors més joves.

Amb l'àrea de llengua anglesa només hem trobat diferència d'opinió respecte a l'edat del professorat. Els professors de la franja de més joves i els de la franja de més grans consideren que es pot treballar “poc” amb aquestes dues àrees; en canvi, els professors de mitjana edat creuen que es pot treballar “una mica” i “bastant”.

Amb l'àrea de ciències experimentals, he trobat que hi ha diferències d'opinió respecte al sexe i l'edat del professorat. Respecte al sexe, la diferència gran es dona perquè els professors opinen quasi exclusivament que es pot treballar “bastant” entre ambdues àrees; en canvi, les professores tenen les seves opinions més repartides entre les diferents opcions de resposta. Respecte a l'edat del professorat, ens trobem que el professorat de '25-35 anys' i el de '35-45 anys' opinen majoritàriament que es pot treballar “bastant”; en canvi els professors més grans tenen les opinions més repartides entre les diferents opcions.

Amb l'àrea de les ciències socials i les matemàtiques no he trobat cap diferència d'opinió entre les diferents interrelacions que he fet.

Amb l'àrea de tecnologia he trobat diferència d'opinió respecte a l'estrat del centre. Els professors dels centres petits i grans opinen majoritàriament que es pot treballar “una mica” entre ambdues àrees; en canvi, els professors de centres mitjans opinen majoritàriament que es poden interrelacionar “bastant”.

Amb l'àrea de visual i plàstica he trobat diferència d'opinió en totes les interrelacions que he realitzat.

Per la titularitat del centre trobem que els professors dels centre públics opinen que es pot treballar més entre ambdues àrees que els centres privats.

Respecte a l'estrat veiem que com més gran és el centre més creuen els professors que es poden interrelacionar ambdues àrees.

Respecte al sexe, la tendència general és a pensar que ambdues àrees es poden interrelacionar “bastant”, però hi ha discrepàncies en els ítems extrems. Les professores creuen que es pot fer treball interdisciplinari més que els professors.

Per edats ens trobem el cas semblant al del sexe. Hi ha una opinió majoritària que es poden interrelacionar “bastant”; però ens els altres ítems trobem que els professors més joves opinen que es pot treballar menys que els de les altres franges de més edat.

I segons la forma d'especialitat trobem que els professors que provenen d'INEF tenen una tendència a pensar que es pot fer menys treball interdisciplinari que els que provenen de Magisteri.

En l'àrea de música és on hem trobat les diferències d'opinió més significatives. Hi ha diferències d'opinió en la titularitat del centre, l'estrat i el sexe del professorat.

Respecte a la titularitat dels centres, trobem una resposta majoritària comuna, que es poden interrelacionar “bastant”. La diferència és que els professors dels centres públics pensen que es pot treballar de manera interdisciplinària més que els professors dels centres privats.

Respecte a l'estrat, els professors de centres mitjans i grans creuen que es pot interrelacionar més que els professors dels centres petits.

Respecte al sexe, les professores creuen que es pot fer treball interdisciplinari més que els professors.

En general, podem comentar que l'àrea que té més disparitats d'opinió respecte a si es pot treballar de manera interdisciplinària és la de visual i plàstica. On no trobem diferències d'opinió és a la de les ciències socials i a matemàtiques.

Els factors que han donat peu a més disparitat han estat el de l'estrat i el de l'edat. El fet de la grandària del centre pot influenciar en les expectatives del professor envers la seva àrea i les del seus companys. Respecte a l'edat també pot suposar una altre factor de disparitat, ja que la mentalitat dels professors i llur docència ha anat variant en el temps i en les diferents generacions.

El factor que ha donat peu a menys disparitat ha estat el de la forma d'especialitat, ja que en els fons tots som professors d'EF, malgrat que la formació inicial hagi estat diferent.

— Un segon grup d'interrelacions va ser amb el tema de la diversitat. Les interrelacions van ser les mateixes que amb el tema de la interdisciplinarietat; aquestes han estat: la titularitat del centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat.

En la primera forma de tractar la diversitat, “faig el mateix tipus d'exercici, és impossible



tractar la diversitat en l'ESO" només trobem diferències d'opinió segons el sexe. Hi ha una tendència general de resposta de "algun cop", i les diferències es troben en les respostes oposades, les professores no duen a terme tant el tractament de la diversitat com els professors.

A la segona forma de tractar la diversitat, "els alumnes amb dèficit els col·loco amb altres de més hàbils perquè els ajudin", hi ha diferències d'opinió respecte a la grandària del centre i la forma d'especialitat. Respecte a la grandària del centre, la diferència és que els centres mitjans i grans duen més a terme aquesta forma de tractar la diversitat que els centres petits. Per la forma d'especialitat, els professors que provenen de Magisteri duen a terme més aquesta forma de diversitat que els que provenen d'INEF.

A la tercera possibilitat de recurs, "faig grups de treball a classe segons el nivell", hem trobat diferències d'opinió segons l'estrat del centre i el sexe del professorat. Respecte a l'estrat del centre, trobem la mateixa diferència que en la forma de diversitat anterior, els centres mitjans i grans duen més a terme aquesta forma de tractar la diversitat que els centres petits. Respecte al sexe, la diferència es troba en les respostes oposades; mentre que els professors valoren més la resposta de "sovint", les professores han valorat més la resposta de "mai". I en la resposta del mig, "algun cop", ambdós sexes tenen la mateixa opinió.

En la forma de treballar en diversitat, "repassar la matèria constantment", hi ha dues diferències d'opinió segons la titularitat del centre i el sexe del professorat. Respecte a la titularitat del centre, els professors dels centres privats han valorat més la resposta de "algun cop"; en canvi, els professors dels centres públics tenen les respostes repartides per igual entre les opcions de "algun cop" i de "sovint". Respecte al sexe, els professors duen a terme aquesta forma de diversitat "algun cop" com a resposta més valorada, i les professores la resposta de "sovint".

En la forma de diversitat, "proposar als alumnes diferents activitats en progressió i són ells mateixos els que van canviant", hi ha hagut dues diferències d'opinió, una respecte a l'edat del professorat i l'altra segons la seva forma d'especialitat. Segons l'edat del professorat, trobem que els professors més joves i més grans duen a terme aquesta forma de diversitat "algun cop" com a resposta més nombrosa; en canvi, els professors de mitjana edat han respost majoritàriament "sovint". Per la forma d'especialitat, els professors que provenen d'INEF responen majoritàriament l'opció de "algun cop"; en canvi, els que provenen de Magisteri tenen les respostes repartides per igual entre les tres opcions.

En la darrera forma de diversitat que vaig proposar, "proposar un mateix exercici i cadascú fa fins on arribi", no he trobat cap diferència d'opinió, per tant és una forma de tractar la diversitat de l'alumnat que es treballa per igual entre tots els estaments.

— Amb els mateixos ítems que vaig utilitzar sobre si hi havia diferències d'opinió respecte a la interdisciplinarietat i la forma de tractar la diversitat, vaig voler-ho repetir amb les diferents formes d'avaluació. Aquests han estat també: la titularitat del centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat. El resultat ha estat:

Només s'han trobat dues diferències d'opinió, de les vint-i-cinc possibles, i han estat en la pregunta sobre quan es duu a terme l'avaluació contínua en els ítems de titularitat i de l'edat del professorat. Respecte a la titularitat del centre, trobem una resposta més majoritària de 'en cada classe' en els professors dels centres privats; en canvi, la resposta de 'en dies puntuals' la duen a terme més els professors dels centres públics. En l'edat del professorat, la diferència més significativa la trobem en els professors de més de 45 anys, que fan majoritàriament l'avaluació contínua en 'dies puntuals'; en canvi, els altres grups d'edat de professorat tenen les respostes bastant repartides per igual en les opcions de en 'cada classe' i en 'dies puntuals'.

De les vint-i-cinc possibilitats on podia haver-hi diferències d'opinió, només se n'han trobat dues; per tant, considero que els professors d'EF tenen una forma bastant comuna de treballar les diferents formes d'avaluació.

## **OBJECTIU N. 6: CONÈIXER L'OPINIÓ DEL PROFESSORAT D'EF D'ESO VERS DIFERENTS ASPECTES DE LA REFORMA I LES CLASSES.**

— L'opinió dels professors d'EF del que pensen els seus companys vers la seva especialitat ha donat que el 65% del professorat creu que la consideren una àrea curricular com totes les altres. Encara hi ha un gruix importat de professorat, el 33%, que considera que els seus companys infravaloren la seva àrea. Aquesta idea prové de considerar que l'àrea d'EF ha estat considerada una "maria", i per tant, no se li dóna la mateixa importància curricular que a les àrees instrumentals.

— El que pensen els professors d'EF sobre el que opinen els alumnes vers la seva àrea dóna uns percentatges molt semblants a la pregunta anterior. Vull remarcar que hi ha hagut un 2% del professorat que creu que els alumnes consideren l'àrea d'EF com a més important que les altres; potser en la realitat aquest percentatge hauria de ser més alt.

— Els professors d'EF consideren que el currículum de la LOGSE és força bo. Un 62% del professorat considera que té un currículum força bo. Un 35% del professorat manté una opinió neutral, i només un 4% considera que treballen amb un currículum deficient.

— A la pregunta oberta de quins temes afegiries al currículum, un 65% no va afegir cap tema. El percentatge més alt d'aportació va ser dels que volien més hores i CV d'EF, amb un 11%. Un altre percentatge alt correspon a la necessitat de possibilitar tots els continguts que són prescriptius, amb un 6%. Els altres percentatges no arriben al 4% i fan referència a aspectes curriculars.

— En el temes que traurien del currículum, cal destacar que un 83% del professorat no trauria res, i per tant, és un altre indicatiu que els agrada molt el currículum de la LOGSE.

El segon percentatge més alt correspon al dels que traurien el bloc de contingut d'EC. Com a corroboració de les preguntes 30 i 38 del qüestionari, és el bloc de contingut que menys es treballa a l'ESO.

— L'opinió que tenen respecte a la reforma educativa i com beneficia l'àrea d'EF, també hi ha una resposta amb tendència positiva; aquesta pregunta també corrobora l'opinió que tenen respecte al currículum.

— El tarannà del professor condiona les classes d'EF amb una valoració molt alta per part del professorat. Si sumem els percentatges de 'bastant' i 'molt', ens trobem que quasi el 98% del professorat considera que és de molt alta influència.

— Els principals problemes amb què es troben els professors en les seves classes fan referència a la manca d'instal·lacions i espais suficients; el segon percentatge fa referència a l'actitud de l'alumnat i el tercer a la mala organització del centre vers la seva àrea.

— El bloc de contingut que més agrada als alumnes és el d'AFE i els jocs. El que menys són les QFB, els conceptes i teoria i l'EC.

— No hi ha diferència d'opinió del que pensen els companys del centre vers l'àrea d'EF i l'edat que puguin tenir i la forma d'especialitat.

— L'opinió del que pensaven respecte al currículum i la reforma i la titularitat de centre, la comarca, l'edat, el sexe i la forma d'especialitat, d'aquestes 10 interrelacions només una ha resultat que hi ha diferència d'opinió entre currículum i edat. En aquesta interrelació significativa trobem que el professorat més jove té una opinió més positiva del currículum d'EF; el motiu podria ser que el coneix més.

— Hi ha una opinió comuna en el que afegirien i traurien del currículum segons la titularitat del centre, l'estrat, l'edat, el sexe i l'opinió que tenen respecte a la seva opinió inicial. Només hi ha una diferència d'opinió entre el que traurien del currículum i l'opinió sobre la seva formació inicial. Els professors que opinen que tenen una formació inicial més baixa opinen que s'haurien de treure temes de contingut curricular, com l'EC; en canvi, els que consideren que la seva formació inicial és més alta creuen que no s'ha de treure res.

— No hi ha diferència d'opinió entre com condiona el tarannà del professor en les classes i l'edat i el sexe del professorat.

— L'opinió dels problemes que es donen en les classes d'EF no depenen de la titularitat del centre, la comarca, l'estrat, l'edat i el sexe.

— Dels continguts que agraden més o menys als alumnes no hi ha diferències d'opinió segons la titularitat del centre, la comarca, l'estrat, l'edat i el sexe, a excepció del que agrada menys i l'edat. El professorat més jove creu que als alumnes els agraden menys les QFB; en canvi, el professorat més gran creu que els agrada menys la teoria.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## RESUM DE LES CONCLUSIONS

### **Objectiu n. 1: Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona**

Les característiques globals dels centres d'ESO en la província de Tarragona en plena aplicació de la LOGSE són:

- Destaquen dues comarques amb major nombre de centres d'ESO: el Baix Camp i el Tarragonès.
- Predominen els centres mitjans, de 9 a 16 grups d'ESO i que aquests siguin públics.
- No hi ha una distribució equitativa segons la grandària del centre i la seva titularitat entre les diferents comarques de Tarragona.
- Els centres privats són majoritàriament petits i els públics, mitjans o grans.

### **Objectiu n. 2: Analitzar les característiques del professorat d'EF que està impartint l'ESO i llur formació inicial i permanent**

Característiques del professorat d'EF d'ESO en l'any 1998-1999 en plena aplicació de la LOGSE:

- Professorat jove, principalment de sexe masculí i que no tenen més de 3 anys d'antiguitat en el seu centre.
- Predominen els llicenciats en INEF davant els diplomats de Magisteri.
- Tots els professors tenen l'especialitat d'EF.
- Els professors que treballen en centres públics tenen la majoria les oposicions aprovades i els que treballen en centres privats tenen contractes laborals.
- Alguns professors comparteixen la docència de l'àrea d'EF amb altres àrees o amb la tutoria.
- Quasi la totalitat del professorat d'EF realitza alguna activitat extraescolar relacionada amb l'àrea, com la pràctica d'algun esport.
- La majoria del professorat considera que té una formació inicial adequada i valora molt la necessitat d'una formació permanent. L'opinió varia dels professors provinents d'INEF als de Magisteri, amb la valoració més alta els d'INEF.
- Els professors d'EF opinen que els cursos de formació permanent de la seva àrea són pocs i de baixa qualitat.

— No hi ha diferències d'opinió entre els professors d'EF respecte a la seva formació inicial i permanent, i segons el sexe, la comarca i l'edat.

— No tenen diferències d'opinió respecte a la qualitat i la quantitat de cursos de formació permanent segons el sexe, l'edat, forma d'especialitat i la comarca.

### **Objectiu n. 3: Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona en plena reforma LOGSE**

— Tots els professors segueixen les pautes d'organització que estableix la LOGSE, a excepció del tema de la interdisciplinarietat.

— Els blocs de contingut que més es treballen a l'ESO són: AFE, QFB i HM; l'EC és el que menys es treballa.

— La metodologia més utilitzada en les classes d'EF és l'assignació de tasques, seguida del comandament directe.

— Per a la docència dels blocs de contingut d'HM, QFB i AFE s'utilitzen metodologies més directives, com l'assignació de tasques, el comandament directe i l'ensenyança per grups de nivell.

— Per a la docència del bloc de contingut d'EC s'utilitzen metodologies menys directives, com el descobriment guiats i la resolució de problemes, i també l'assignació de tasques.

— La majoria de CV que ofereix l'àrea d'EF en els centres d'ESO són d'iniciació.

— Els CV d'ampliació s'ofereixen més en el 4t curs d'ESO.

— Quasi el 70% del professorat fa comprar llibre de text d'EF als alumnes. L'utilitzen més els centres privats que els públics. Respecte a l'estrat, la forma d'especialitat i el sexe no hi ha diferències significatives quant al seu ús.

— S'utilitza preferentment per explicar els conceptes teòrics, per donar suport teòric a les classes pràctiques i per fer els exercicis del quadern.

— Les classes d'EF desenvolupen principalment els continguts de procediments, en un 49%, seguits dels d'actituds, en un 27%, i de conceptes, en un 24%. No hi ha diferències significatives quant al seu tractament segons la titularitat del centre, el sexe i la forma d'especialitat.

— Els continguts de procediments es treballen per igual en els 4 cursos d'ESO, els de conceptes van augmentant lleugerament en la mesura que avancen en els cursos, i els d'actituds van disminuint.

- La distribució horària del CC d'EF és de 2h setmanals en tots els centres.
- No hi ha diferències significatives entre centres públics i privats respecte a l'elaboració del 2n nivell de concreció i el tractament dels blocs de contingut prescriptius de l'ESO.
- Per estrats tampoc no hi ha diferència en el tractament dels blocs de contingut.
- Hi ha moltes diferències significatives quant a la metodologia en la docència de cada bloc de contingut i titularitat de centre, sexe, edat i forma d'especialitat. Això ens indica les múltiples formes d'impartir aquesta assignatura, i per tant dependrà de cada professor.
- Hi ha diferències significatives entre el nombre de CV i la titularitat del centre i l'estrat; això corrobora la idea que els centres privats són majoritàriament petits, i per tant, és normal que ofereixin només 1 crèdit. Segons l'estrat, com més gran és el centre més possibilitats d'oferir un major nombre de crèdits.
- Els continguts prescriptius del 1r nivell de concreció s'imparteixen per igual entre els centres públics i els privats.

#### **Objectiu n. 4: Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF**

Comprovar la quantitat i la qualitat d'instal·lacions, equipament i material dels centres i com condicionen la docència de l'àrea d'EF.

##### *Instal·lacions*

- Quasi la totalitat de centres disposen d'un gimnàs i de pistes poliesportives.
- De les instal·lacions considerades obligatòries dels centres d'ESO (gimnàs, pistes poliesportives i vestidors), en tenen la majoria dels centres. Els que no en tenen podrien ser centres que en el moment de passar el qüestionari estaven en centres provisionals o en barracons.
- L'estat i la quantitat de les instal·lacions són bastant correctes per a la docència de l'àrea.
- Totes les instal·lacions pertanyen al centre escolar, a excepció dels pavellons i dels espais en el medi natural.

##### *Equipament*

- L'equipament específic de l'àrea d'EF el tenen la majoria de centres: porteries, cistelles, espatlles, pals de voleibol, poltre, plint, bancs suecs i equip musical.



— Tot l'equipament es troba en un estat bastant correcte per al seu ús; si no, no es podria utilitzar.

— La quantitat de tots ells també la consideren correcta.

### *Material*

— El material que més tenen tots els professors és: cronòmetre, matalassos, cordes, cèrcols, pilotes de diferents tipus, xarxes per a diferents esports i cons. Tot aquest és material específic de l'àrea d'EF.

— La majoria del professorat considera que es troba en un estat correcte; si no, no seria possible el seu ús.

— En l'ítem de la quantitat, la valoració no ha estat tan alta, considerant la majoria d'ells que voldrien tenir més material.

— L'existència, l'estat i la quantitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen bastant la programació de l'àrea. La docència de quasi la totalitat de l'àrea dependrà dels recursos de què disposa el centre.

— El que més condiciona la programació de l'àrea són les instal·lacions, seguit de l'equipament i del material.

— No hi ha diferències entre els professors dels centres públics i privats respecte a les instal·lacions, l'equipament i el material.

— Respecte a com condiciona la docència el tipus d'instal·lacions, equipament i material, ens trobem que hi ha diferències d'opinió:

— Segons la titularitat del centre, opinen diferent els professors que treballen en centres públics i privats respecte a les instal·lacions. En els centres privats els obliga a fer més canvis de programació que en els públics.

— Segons l'estrat, l'opinió més diferenciada la trobem en els centres grans respecte dels mitjans i els petits en les instal·lacions. Aquests tipus de centres tenen molta mancança d'espais per a poder compaginar tot el professorat d'EF del centre.

— Segons el sexe, tenen diferència d'opinió respecte a l'equipament i el material. Diuen que aquest factor condiciona més les professores que els professors.

— Segons la forma d'especialitat, hi ha diferència d'opinió respecte al material. Condiciona més la docència dels que provenen d'INEF que la dels que provenen de Magisteri. Això és possible perquè els professors que provenen de Magisteri estan més acostumats a treballar amb uns recursos més limitats. Normalment a primària els professors d'EF no disposen de les instal·lacions, equipament i material dels centres de secundària.



— Segons l'edat del professorat no s'ha trobat cap diferència d'opinió.

### **Objectiu n. 5: Comprovar l'ús dels factors clau de la reforma com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació**

— Els professors creuen que l'àrea d'EF es pot interdisciplinaritzar bastant amb les altres àrees curriculars. Les més factibles són la música, les ciències experimentals i la visual i plàstica; i la que menys, les llengües estrangeres.

— Les àrees que creen més diferència d'opinió sobre la possibilitat d'interdisciplinarietat són la de visual i plàstica i la de música, que, en el fons, són aquelles amb què més ho fan. Això també ens indica que cada professor s'organitza l'àrea a la seva manera.

— A nivell pràctic els professors d'EF no fan interdisciplinarietat.

— Els professors d'EF tenen diferents mètodes per tractar la diversitat. La forma més utilitzada és la de “proposo un mateix exercici i cadascú fa fins on arriba”; és una forma comuna de treballar l'EF a partir del temps d'execució dels exercicis.

— No existeixen diferències d'opinió respecte a aquesta forma de tractar la diversitat i la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat.

— En les altres formes de tractar la diversitat hi ha discrepància d'opinió en algun dels factors.

— La forma més habitual de realitzar l'avaluació inicial és amb proves inicials de les qualitats físiques i amb l'obtenció de dades personals a partir d'un qüestionari inicial.

— Els professors d'EF fan avaluació inicial al començament del curs i de cada crèdit.

— La forma més habitual de realitzar l'avaluació contínua és mitjançant exàmens teòrics i pràctics, i amb un seguiment individual.

— El normal és que facin l'avaluació contínua en dies concrets.

— Les respostes aportades a la forma més habitual de realitzar l'avaluació final van ser molt diversificades; això ens indica que no hi ha una forma estandarditzada de dur a terme aquest tipus d'avaluació.

— No hi ha diferències d'opinió significatives entre els professors d'EF segons la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat, malgrat que en l'ítem de com es duu a terme l'avaluació final hi ha havia respostes molt diferenciades.

## **Objectiu n. 6: Conèixer l'opinió del professorat d'ef d'eso vers diferents aspectes de la reforma i les classes**

— Els professors d'EF pensen majoritàriament, de l'opinió que tenen els seus companys respecte a la seva àrea curricular, que és considerada igual que les altres; el següent percentatge més alt són els que consideren que és menys important.

— Respecte a l'opinió que creuen que tenen els alumnes sobre l'àrea d'EF, és la mateixa resposta.

— La gran majoria de professors d'EF tenen una bona opinió del currículum docent de la seva àrea.

— Un 65% del professorat considera que no s'ha d'afegir res al currículum actual. Altres respostes fan referència a aspectes organitzatius, com més hores i CV d'EF.

— Un 83% del professorat considera que no s'ha de treure res al currículum. Aquesta resposta corrobora la pregunta anterior. Els que han contestat que cal modificar alguna cosa diuen que traurien temes del bloc de contingut d'EC, que és el que menys es treballa.

— El professorat que trauria aquest bloc de contingut és el que pensa que té una formació inicial baixa.

— No hi ha diferència d'opinió respecte al que afegiria o trauria del currículum segons la titularitat del centre, l'estrat, l'edat, el sexe i l'opinió que té sobre la seva formació inicial.

— Hi ha una tendència positiva a considerar que la reforma LOGSE ha beneficiat l'àrea d'EF.

— El tarannà del professor condiciona molt la manera de fer les classes d'EF. No hi ha diferència d'opinió per edat i sexe del professorat.

— Els principals problemes amb què es troben el professors d'EF en les seves classes són la manca d'espais i instal·lacions, l'actitud de l'alumnat i la mala organització del centre vers l'àrea.

— Els problemes que es donen en les classes d'EF no depenen de la titularitat del centre, la comarca, l'estrat, l'edat i el sexe.

— La part de l'àrea que més agrada als alumnes és la dels esports i els jocs.

— La part de l'àrea que agrada menys als alumnes són les QFB, la teoria i l'EC.

— El professorat més jove considera que agraden menys les QFB; en canvi, el professorat més gran considera que els agrada menys la teoria.

## LIMITACIONS DE L'ESTUDI

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

Tota investigació educativa pot tenir diferents línies metodològiques. El fet d'escollir una determinada perspectiva fa que la línia d'investigació que hagi escollit quedi emmarcada en uns paràmetres determinats i no amb uns altres que podrien ser igualment vàlids.

Per tant, és possible que hi hagi aspectes a investigar que no es prioritzin o bé es deixin de banda, que igualment serien importants per a la investigació, i en canvi, s'emfasitzen uns altres. En el present treball es parteix d'un tema general: l'estat de l'àrea d'EF a l'ESO en la província de Tarragona. El tema general s'ha desglossat en sis objectius, que han estat escollits segons els interessos personals; han estat aquests i podien haver estat uns altres de diferents. Això ens indica que el tipus d'investigació que s'escolleixi depèn exclusivament del mateix investigador i del paradigma o paradigmes en què es vulgui adscriure.

Sóc conscient que amb les dades que tenia i el tipus de treball que he realitzat podia haver incidit en algun altre aspecte dintre del tema del currículum de l'àrea de l'EF, però com que aquests descobriments han estat durant l'elaboració del present treball, espero i desitjo que els errors comesos serveixin de reflexió i de guia de futurs estudis de l'àrea d'EF que jo mateixa pugui realitzar.

A títol personal exposaré algunes de les limitacions més importants amb què m'he trobat.

### **Un qüestionari excessivament llarg**

Quan em vaig formular el treball objecte d'estudi, l'àrea d'EF a l'ESO, vaig voler abastar molts aspectes d'aquest tema principal; això va suposar que a l'hora de treure informació dels professors d'EF em sortís un qüestionari excessivament llarg.

Perquè no suposés un esforç molt fort per als professors de la mostra i com a element motivador, vaig creure convenient anar a donar els qüestionaris, un per un, a tots els professors d'EF. D'aquesta forma, el fet de poder explicar-los personalment els objectius del present treball va propiciar una actitud més positiva davant un qüestionari bastant llarg.

### **Analitzar 6 objectius**

Per tal de delimitar el present treball vaig acotar la investigació en 6 objectius, que crec que són els més representatius del tema principal i en els quals vaig voler aprofundir.

Podien haver estat més o menys en nombre, aquests o bé uns altres, però considero que els que vaig escollir eren prou significatius per a poder determinar l'estat de l'àrea d'EF en plena reforma educativa LOGSE.

## **La mostra**

Per determinar la mostra de la present investigació es van seguir una sèrie de criteris científics perquè aquesta fos representativa de les diferents comarques, estrats i la titularitat de centres de la província de Tarragona.

Encara així, a l'hora d'escollir els centres, vaig prioritzar tots aquells on coneixia algun professor/a. La part positiva que et coneguin és que no els importa fer-te el favor de contestar el qüestionari; la part negativa d'aquest fet és que a la millor volen quedar bé en les preguntes que els fas en el qüestionari i no ser del tot objectius en les seves respostes.

Durant el repartiment del qüestionari a la mostra vaig haver de canviar alguns centres perquè els mateixos professors no em tornaven els qüestionaris contestats, i per tant, vaig haver de buscar un altre centre d'iguals característiques per poder tenir la mostra representativa de tots els estrats, titularitat i comarques.

Són diverses les raons que es poden trobar per no respondre el qüestionari; la principal va ser la manca de temps, o almenys aquesta va ser l'excusa. No considero que va ser un grup important de professors d'EF els que no em van voler respondre el qüestionari, però sempre quedarà el dubte de si la seva aportació hauria estat significativa o no.

## **La principal eina de recollida d'informació ha estat el qüestionari**

Per al present treball d'investigació s'ha utilitzat el qüestionari com a principal instrument de recollida d'informació. Per validar i certificar les dades obtingudes en el qüestionari s'han realitzat una sèrie d'entrevistes en profunditat a informants clau.

Des del punt de vista qualitatiu, utilitzar només el qüestionari té certes limitacions, i és necessari complementar l'operació amb altres instruments de recollida d'informació. Per aquest motiu s'han realitzat les entrevistes en profunditat a 6 informants clau a partir de les conclusions dels resultats del qüestionari.

També cal dir que en la preparació del qüestionari es va tenir en compte aquesta qüestió i es va procurar que en el mateix qüestionari es minimitzessin aquestes limitacions; per aquest motiu el qüestionari inicial va estar validat per 6 professors d'EF que em van comentar, pregunta per pregunta, si cada ítem del qüestionari estava ben formulat i una valoració de cada pregunta.

Amb aquesta validació de les dades obtingudes dels qüestionaris per les entrevistes en profunditat als informants clau, no s'ha considerat convenient utilitzar un altre instrument de certificació. Amb els resultats obtinguts amb les dues eines de recollida d'informació s'han considerat suficients i completes per a poder realitzar el present estudi tal i com es va plantejar inicialment.

## **Validació del qüestionari i de seves les dades**

Per a la validació del qüestionari he escollit 6 professors representatius de diferents estrats i titularitat de centres de la província de Tarragona. Han estat professors que jo coneixia, i per tant poden donar respostes més objectives a altres que no podia conèixer.

Pel tipus d'entrevista que he dut a terme, comentant les correccions i aportacions que m'havien fet, he preferit escollir professors que coneixia, ja que els podria ser més fàcil haver de respondre una sèrie de preguntes sobre l'organització de la seva àrea curricular.

Si hagués escollit professors que no coneixia, es podia donar el cas que també em podien respondre subjectivament per quedar bé.

Per la meua relació amb un seminari de formació permanent de professors d'EF de Tarragona, he escollit d'aquests professors. Aquestes persones, pel fet de participar en un seminari de formació permanent, són professors que es preocupen per l'àrea i les seves noves tendències, i per tant, també estaven més disposats a col·laborar en un treball de recerca de la seva àrea.

Si comptem el nombre total de professors d'EF de la província de Tarragona i els que participen en cursos de formació, la seva proporció és molt baixa. Això pot indicar que l'opinió que pugui aportar aquest col·lectiu no correspongui a la totalitat de professors d'EF.

Els professors que participen en activitats de formació de la seva àrea tenen un especial interès per millorar la seva docència. Són un col·lectiu amb una determinada preocupació i visió de l'EF que no té per què fer-se extensible a tot el col·lectiu. Per tant, les seves opinions i valoracions no tenen per què ser representatives de tots els docents.

Validació de les dades que m'ha aportat el qüestionari per 6 informants clau. Pel que fa al professor universitari, tenia bastant clar que havia de ser ell com a persona més coneixedora de l'àrea d'EF i com a professor que és de futurs mestres d'EF de primària. D'inspectors d'EF a la província n'hi ha dos actualment, un a la delegació de Tarragona i una altra a les terres de l'Ebre. En el meu treball només he pogut disposar de l'inspector de la delegació de Tarragona. En el cas de la inspectora de l'àrea d'EF de les terres de l'Ebre, m'hauria agradat poder comptar amb ella i que em donés la seva opinió dels resultats de la tesi, ja que ella va col·laborar en l'elaboració de l'actual currículum de la LOGSE. Els dos professors d'EF, tant el del centre públic com el del centre privat, que he escollit són dues persones molt vàlides en els seus respectius centres.

Les aportacions que m'han fet el pare i l'alumne també les considero força importants, malgrat les mancances que tenen sobre la terminologia docent i l'organització interna del professorat. Si haurien estat millors uns altres o no, això no ho sabré mai.

## **La durada de la present investigació**

Les dades inicials de la població i la mostra són del curs 1998-1999, en plena aplicació de la llei LOGSE. El present treball s'ha acabat amb dades i informació que he obtingut durant el curs escolar 2003-2004. La presentació d'aquest treball es fa dintre del curs escolar 2004-2005 en un parèntesi de l'aplicació de la nova llei educativa LOCE. Han passat 6 anys des de l'inici real de la present investigació.

En un primer moment sembla que ha passat força temps entre la resposta dels qüestionaris i la de les entrevistes dels informants clau i la posterior presentació de la tesi. Però ha calgut tot aquest temps per a poder fer una exhaustiva elaboració de les moltes dades que ha aportat el qüestionari i preparar les conseqüents conclusions i validació d'aquestes dades amb les entrevistes.

També s'ha donat el cas que no he tingut dedicació exclusiva en l'elaboració de la tesi, només ho he fet en temporades llargues. Això sí que ha afectat negativament la rapidesa d'elaboració de la present tesi doctoral.

## **Poques referències o estudis anteriors del tema**

Malgrat que des de la reforma LOGSE ha proliferat la bibliografia i els estudis vers l'àrea d'EF, pocs d'ells s'han realitzat des d'una metodologia científica. A banda, la poca tradició investigadora en l'àmbit de l'àrea d'EF comporta una sèrie de limitacions quan es vol abordar qualsevol estudi relacionat amb el tema.

Encara així, podem dir que ja hi ha unes quantes tesis relacionades amb l'àrea d'EF des del punt de vista educatiu. La majoria d'investigacions d'EF fan referència al rendiment esportiu, i per tant, utilitzen mètodes d'estudi quantitativus. En el moment present hi ha una tendència a desmitificar els estudis quantitativus dins de l'àmbit educatiu i presentar cada cop més estudis de caire qualitatiu o bé dintre de l'enfocament crític.

Malgrat les limitacions que acabo d'exposar i d'altres que puguin existir i no han estat recollides en aquest apartat del treball, m'agradaria ressaltar l'esforç que ha representat la realització d'aquesta tesi. Desitjaria que fos una bona aportació a l'àrea d'EF. En aquest sentit, estaria molt contenta si els resultats obtinguts servissin d'ajuda a mestres i professors d'EF, i al mateix Departament d'Ensenyament perquè des de les seves diferents responsabilitats dignifiquessin cada cop més l'àrea d'EF dintre del currículum de l'alumne.



## NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

Com tota investigació educativa, el present treball no suposa un inici i un final de la situació de l'àrea d'EF a l'ESO. L'apartat de conclusions del present treball fa referència als objectius que m'he proposat en aquesta investigació. Aquest punt i final pot suposar un punt d'inici o partida de nous estudis i amb altres objectius.

A continuació exposaré una sèrie de possibles línies de recerca a partir del present treball; segurament el ventall de possibilitats és molt ampli, ja que es parteix de l'estat de l'àrea de l'EF a l'ESO a nivell general i no des d'un aspecte concret.

### **Comparació amb la nova llei LOCE o la futura**

El present treball finalitza amb la reforma LOGSE, ara ens troben en l'inici de la futura aplicació de la llei LOCE. Caldrà que passin uns anys d'implantació i assentament de la nova reforma educativa per a realitzar, posteriorment, un estudi comparatiu de com ha repercutit aquesta nova llei en la docència de l'àrea d'EF. Suposaria deixar un marge d'aplicació de la LOCE i realitzar un estudi comparatiu per veure com evoluciona l'àrea i les seves noves tendències.

### **Estudi comparatiu amb altres àrees curriculars**

És ben sabut per tots que l'àrea d'EF té unes característiques pròpies que fan difícil la comparació amb altres àrees curriculars. Davant les importants diferències que sembla haver-hi, seria molt interessant poder realitzar un estudi comparatiu amb totes les altres àrees curriculars que en aquest moment són prescriptives a l'ESO. Els resultats d'aquest estudi podrien aportar nous coneixements i plantejaments de cara a futures reformes educatives.

### **Les noves tendències de l'EF**

Des de la implantació de la LOGSE ha ressorgit la figura del professor d'EF, amb l'intent d'equiparar aquesta àrea curricular a totes les altres. Ha estat notable en tots els anys d'aplicació de la llei LOGSE amb els cursos de formació inicial i permanent de l'àrea. També han proliferat els congressos, jornades i seminaris; els INEF i les facultats de Ciències de l'Educació amb l'especialitat d'EF a Magisteri, han col·laborat molt en aquesta finalitat. També cal destacar el volum de bibliografia i de tesis doctorals de l'àrea que hi ha actualment. Això ens indica la necessitat de recerques per part del professorat d'EF; tots aquests aspectes posen de manifest aquesta necessitat.

## **Estudi comparatiu amb les altres províncies de Catalunya i amb altres províncies del territori espanyol de característiques similars**

Aquest estudi és representatiu de la província de Tarragona i de l'estat de l'ESO en plena reforma LOGSE. Es podria dur a terme un estudi comparatiu amb les altres províncies de Catalunya per veure les igualtats i diferències entre les quatre províncies del funcionament de l'ESO. Un altre cas seria fer un estudi comparatiu amb altres províncies de l'Estat espanyol de semblants característiques a la de Tarragona. Pel fet de ser d'una altra comunitat, també es podria fer una comparació amb altres comunitats que també tinguessin competències pròpies en ensenyament.

### **Comparació entre la teoria i la pràctica**

És del tot sabut que l'àrea d'EF és de les que, a nivell pràctic, conté més diversitat en la forma de treballar els diferents continguts; el col·lectiu d'aquest professorat es caracteritza bastant pel lema "cada maestrillo con su librillo". Encara que la LOGSE va tenir com un dels objectius principals encarrilar els continguts a impartir, a nivell pràctic, sembla que continua amb aquesta diversitat.

En el present estudi he obtingut les dades més importants a partir d'un qüestionari. Normalment quan es tendeix a escriure sobre el teu treball tendeixes a voler quedar bé. Per aquest motiu, aniria bé poder fer un estudi certificant el que s'ha contestat en el qüestionari amb el dia a dia de l'àrea en cada professor. Malgrat que aquest problema s'ha volgut superar amb les entrevistes en profunditat, caldria fer un estudi qualitatiu i longitudinal sobre les diferents titularitats de centre de la província de Tarragona per veure com funciona realment l'àrea.

### **Comparació entre la formació inicial i permanent dels professors d'EF i els de les altres àrees curriculars**

Els professors d'EF d'ESO provenen de Magisteri o bé d'INEF. En el primer cicle de l'ESO tenen accés els professors que provenen de Magisteri (diplomats), que treballen conjuntament amb els llicenciats.

Es podria fer un estudi comparatiu sobre com s'organitza el professor d'EF vers la docència de la seva àrea curricular segons si és diplomata o llicenciat, tenint en compte l'opinió que tenen respecte a la seva formació inicial i la valoració que fan de la formació permanent.

## **Comparar els factors de la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació des de la perspectiva de les diferents àrees curriculars**

L'estudi dels factors clau de la reforma, com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació, són tractats des de la vessant de l'àrea d'EF. Caldria fer un estudi comparatiu amb les altres àrees curriculars que són prescriptives a l'ESO atenent que l'EF té unes característiques diferencials de la resta de matèries. En aquest sentit, tant aquests factors com altres (globalitat, els eixos transversals...) són qüestions que ofereixen noves línies d'investigació en l'EF.

## **Estudi històric de l'àrea d'EF a la província de Tarragona**

A l'hora de buscar informació bibliogràfica sobre l'àrea d'EF a Tarragona, he comprovat que no hi havia res escrit. Seria interessant fer un estudi històric sobre com ha estat la docència d'aquesta àrea en la nostra província.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## VALORACIONS FINALS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007



Ha sigut un treball de molts anys, amb força dificultats, i estic molt contenta que hagi arribat a la seva fi.

Valoro molt positivament la gent que he conegut amb l'excusa d'aquesta tesi doctoral. Des dels professors d'EF de tota la província a qui vaig passar el qüestionari inicial fins als mateixos professors d'Universitat que han tingut confiança en la meva persona perquè pogués acabar la tesi.

Diuen que les coses com més costen més es valoren; la present tesi així ha estat. El desig de completar el meu bagatge formatiu ha suposat tot un repte personal i de maduració.

També sé que el meu afany d'aprendre i investigar a partir de la pròpia pràctica docent no acaba aquí. Crec que el present treball conclou una etapa personal de formació i que no impedirà que n'hi hagi d'altres.

La manera de presentar les valoracions ha estat a partir dels objectius del treball i del resum de les conclusions. En aquest apartat del treball també he tingut en compte les aportacions que m'han fet el 6 experts a partir del resum de les conclusions i que es troben íntegrament en els annexos de la present tesi.

## **VALORACIONS FINALS DE LES CONCLUSIONS**

### **Objectiu n. 1: Identificar les característiques dels centres d'ESO de la província de Tarragona**

— Destaquen dues comarques amb major nombre de centres d'ESO: el Baix Camp i el Tarragonès.

Hi ha dues comarques amb més nombre d'instituts, el Tarragonès i el Baix Camp; això és del tot lògic, ja que això va en consonància amb el volum de població. També hi ha una comarca amb un sol centre, la Terra Alta, que correspon a la comarca que té una densitat de població més baixa.

— No hi ha una distribució equitativa segons les dimensions del centre i la seva titularitat entre les diferents comarques de Tarragona.

També ens hem trobat que cada comarca té unes característiques pròpies quant a les dimensions i titularitat dels centres que té. A l'haver-hi unes densitats de població tan disperses ens trobem que la repartició dels centres per estrats i titularitats no és significativa; llavors no hi ha la mateixa possibilitat de trobar un centre petit, mitjà o gran, i públic o privat en cada comarca. Per exemple, els alumnes d'edat d'ESO que viuen a la Terra Alta només tenen possibilitat d'anar al centre públic de la capital de comarca. En canvi, els alumnes d'ESO que viuen a la comarca del Tarragonès tenen més possibilitat de poder anar a un centre privat que els d'una altra comarca, perquè hi ha més privats.

Això crea desigualtats entre les diferents comarques per la possibilitat que tenen els pares de poder escollir el centre d'ESO que volen per als seus fills.

— Predominen els centres mitjans, de 9 a 16 grups d'ESO i que aquests siguin públics.

— Els centres privats són majoritàriament petits i els públics, mitjans o grans.

Predominen els centres mitjans, de 3 i 4 línies d'ESO i aquests són públics. Normalment, als centres privats, quan són de nova creació o per manteniment dels que hi ha, els és més fàcil que aquests siguin petits. En canvi, els centres públics, a l'estar subvencionats per fons públics, es construeixen a demanda de la necessitat d'alumnat d'ESO de la zona on es troben i el seu manteniment depèn, normalment, de l'Ajuntament del municipi al qual pertanyen.

## **Objectiu n. 2: Analitzar les característiques del professorat d'EF que està impartint l'ESO i llur formació inicial i permanent**

La mostra per conèixer les característiques del professorat va ser presa del curs escolar 1998-1999. Han passat 6 anys des de llavors, i de segur que alguna petita diferència trobaríem si tornéssim a fer la mostra ara. La més determinant seria que el gruix de professorat, que llavors es trobava en la franja d'edat de '25-35 anys', crec que ara ja passaria a la de '35-45 anys'.

— Professorat jove, principalment de sexe masculí i que no tenen més de 3 anys d'antiguitat en el seu centre.

Malgrat que hagi moltes professores d'EF a primària, a secundària trobem que el col·lectiu majoritari és masculí. Potser és per la tradició d'aquesta matèria a secundària i també pel fet que als primers INEF, com el de Madrid, només volien nois a les classes. Per això les primeres generacions com a professors d'EF a secundària eren nois.

El fet que hagi sortit que tenen poca antiguitat al seu centre de treball és perquè el sistema d'oposició actual fa que quan els professors aproven les oposicions hagin de passar un primer any anomenat de pràctiques i després diversos anys en diferents centres en situació provisional fins que et donen la plaça definitiva.

Aquestes primeres característiques del professorat van molt d'acord amb el temps de 6 anys enrere, quan no feia gaire del funcionament dels INEF i dels dos centres d'aquí a Catalunya. L'any de la mostra també va coincidir amb el període que els diplomats en Magisteri van tenir accés a secundària i a l'Institut. Llavors i en el moment actual ens trobem amb llicenciats en INEF de mitjana edat i amb un col·lectiu de professors de Magisteri d'una edat avançada.

— Predominen els llicenciats en INEF davant els diplomats de Magisteri.

Gràcies als postgraus per adquirir l'especialitat d'EF els professors funcionaris, més que els mateixos diplomats que sortien amb l'especialitat, han tingut la possibilitat d'obtenir una plaça a l'ESO. L'administració educativa va guardar unes places per a professors especialistes per al primer cicle de l'ESO.

Malgrat que la incursió de professors diplomats a secundària ha portat polèmica, sobretot per la diferent formació inicial que han tingut, crec que ha sigut positiva la seva incorporació per fer de pont en aquesta nova secundària que començava pels alumnes als 12 anys.

— Tots els professors tenen l'especialitat d'EF.

El fet que quasi tot el professorat de la mostra tingui l'especialitat d'EF és degut a la llei LOGSE, que té com a requisit imprescindible tenir la titulació per exercir a l'ESO, i tal com es veu de la mostra del professorat, la llei s'està aplicant perquè quasi tots els professors tenen l'especialitat.

— Els professors que treballen en centres públics tenen la majoria les oposicions aprovades i els que treballen en centres privats tenen contractes laborals.

El fet que la majoria del professorat dels centres públics tinguin les oposicions suposa que hi haurà poques possibilitats que entrin professors nous i joves dintre del sistema públic. Aquest fet ja l'estem vivint perquè ja fa almenys 4 anys que no hi ha oposicions a secundària per als professors d'EF. La resta de professorat que té contractes laborals coincideix amb el percentatge de professors que treballen en els centres privats.

— Alguns professors comparteixen la docència de l'àrea d'EF amb altres àrees o amb la tutoria.

La valoració que faig del fet que els professors d'EF comparteixin la docència amb altres àrees té un aspecte positiu i un de negatiu. Aquest últim és que una àrea ben treballada requereix el seu temps, i això que és la teva especialitat; si a més a més has de preparar la docència d'altres àrees o la tutoria, resta molt de temps de preparació de la pròpia àrea.

La part positiva és que és bo que el professor d'EF treballi en altres àrees curriculars que li són properes, més aviat com a CV, ja que li sabrà treure el profit de la seva pròpia àrea. És a dir; si has de fer un CV de visual i plàstica pots aprofitar per a construir material per a l'àrea d'EF, o bé fer un reportatge visual o fer cartells de diferents esports... si és un CV de música pots aprofitar per treballar el tema del ritme des de diferents vessants: balls country, balls de saló, aeròbic, funky... si és un CV de ciències naturals, pots aprofitar per estudiar el cos humà des del punt de vista de l'EF.

Si et toca ser tutor, veus i comprens un altre estament del món educatiu: els pares. Ells t'aporten molta informació de com són els seus fills i el perquè dels seus comportaments.

Hi ha països europeus on el professor realitza docència en dues àrees curriculars. Sembla que les noves tendències de l'Estat espanyol també apunten cap aquí. S'ha vist que el professor

especialista té poca tendència a relacionar-se amb els professors del seu mateix departament, i per tant, costa molt més fer-ho amb altres professors d'altres departaments.

— Quasi la totalitat del professorat d'EF realitza en horari extraescolar alguna activitat relacionada amb l'àrea, com la pràctica d'algun esport.

Aquest fet ve lligat íntimament a la característica de la mateixa matèria. Normalment vol ser professor d'EF qui té coneixements pràctics d'algun o alguns esports al nivell que sigui, i això és bo. Normalment els llicenciats en INEF han dirigit equips o realitzen ells mateixos alguna pràctica esportiva. Aquest bagatge personal enriqueix a l'hora d'impartir les classes.

— La majoria del professorat considera que té una formació inicial adequada i valora molt la necessitat d'una formació permanent. L'opinió varia dels professors provinents d'INEF als de Magisteri, amb la valoració més alta dels d'INEF.

Aquest aspecte és molt important, ja que creuen que tenen una formació inicial adequada per a la docència, però to i així creuen convenient continuar formant-se. Quan un professor acaba la carrera universitària, bé sigui de Magisteri o d'INEF, i arriba la realitat escolar, s'adona que sap ben poc i tots aquells coneixements teòrics que va haver d'aprendre poques vegades es poden aplicar d'una manera directa a les classes. La formació permanent té com una de les seves finalitats anar resolent les llacunes que tens de la formació inicial, i potser com a objectiu primordial, posar en contacte col·lectius de la mateixa especialitat que posen en comú com treballen l'àrea als centres. Escoltar altres professors del teu ram ajuda a donar-te idees d'altres maneres de treballar l'assignatura i de resoldre els diferents problemes amb què et trobes.

És curiosa la segona dada que els professors d'INEF, que inicialment tenen una formació inicial més completa que els diplomats, consideren més necessària la formació permanent. Potser són més conscients de les seves mancances? O bé al contrari, els professors que provenen de Magisteri tenen una concepció més global de l'ensenyament, i si convé impartir una altra assignatura ho poden fer. En la seva carrera han après didàcticament com treballar en altres àrees curriculars, i per tant, es poden acomodar millor a les característiques de l'actual ESO. Dit d'una altra manera, es consideren primer professors que especialistes, i això també té els seus avantatges.

Tal com diu el professor universitari Saturnino Gimeno en les validacions finals de les conclusions: “Al professorat provinent de les escoles universitàries i/o de les facultats d'educació els recomanaria una reflexió: primer s'han d'adonar que són mestres i després especialistes d'EF, i això és un avantatge que els altres no tenen, i per altra banda cal recordar que des de l'assignatura d'EF poden i han de fer un plantejament interdisciplinari que contribueix a la formació integral dels alumnes. Al seu abast hi ha un coneixement de sabers psicològics i pedagògics que poden compensar amb escreix altres mancances.”

— Els professors d'EF opinen que els cursos de formació permanent de la seva àrea són pocs i de baixa qualitat.

És una llàstima que el col·lectiu de professors d'EF pensi això, però aquesta és la realitat. A nivell quantitatiu, hi hauria d'haver més cursos de formació de l'àrea d'EF i de diversa tipologia, des dels que ajuden a donar idees per dur a terme les classes d'EF correctament fins als que volen conèixer nous plantejaments curriculars.

— No hi ha diferències d'opinió entre els professors d'EF respecte a la seva formació inicial i permanent, i segons el sexe, la comarca i l'edat.

Aquest ítem ens dona a entendre que hi ha una valoració homogènia quant a l'opinió que es té de la formació inicial i permanent. Pel fet de ser professor o professora cada cop més hi ha menys diferència de sexe en tot, en l'actitud dels pares i alumnes, en la manera de treballar, etc.

Per comarques podia ser que hi podria haver diferències d'opinió, i no ha estat així, ja que els cursos es concentren en les comarques de més població. M'imagino que els professors que treballen en comarques on no fan cursos de formació ja estan predisposats a fer desplaçaments per realitzar-los.

Per edat podria ser que el professorat més jove que ha sortit dels INEF tingué l'opinió que estan més ben formats que el professorat de més edat, però no ha estat així. M'imagino que el col·lectiu de cada edat, '25-35 anys', '35-45 anys' i '+45 anys' fa les classes a partir de la formació que hagi tingut. I és tan vàlida per als professors de més edat, amb una formació de caire més militar, com la dels professors més joves, amb una formació tècnica i didàctica més bona.

— No tenen diferències d'opinió respecte a la qualitat i la quantitat de cursos de formació permanent segons el sexe, l'edat, forma d'especialitat i la comarca.

Aquesta conclusió arrodoneix l'anterior. Hi ha una opinió homogènia respecte a com són els cursos de formació permanent. Això ens indica, o més ben dit, certifica que l'opinió que donen els professors d'EF respecte als cursos de formació és certa. És una forma de validar la pregunta a nivell intern. Si tothom opina el mateix, vol dir que això és vàlid.

### **Objectiu n. 3: Conèixer l'organització de l'àrea dels centres d'ESO de la província de Tarragona en plena reforma LOGSE**

— Tots els professors segueixen les pautes d'organització que estableix la LOGSE, a excepció del tema de la interdisciplinarietat.

Els professors que exerceixen ara a l'ESO són uns bons coneixedors de la llei LOGSE, i apliquen els seus reglaments en la seva totalitat, a excepció del que a nivell pràctic costa

més: és la interdisciplinarietat. Si no és amb el CS, que té com una de les seves finalitats interrelacionar les diferents àrees a partir d'un tema comú, els professors no ho fan, perquè costa trobar temps per col·laborar amb altres professors.

Als centres d'ESO hi ha una sèrie de tasques ocultes que realitza el professorat i que no es veu per part dels pares i de la societat en general. Crec que hi ha força burocratització, que si aquesta fos més àgil, hi hauria més temps per a tractar temes tan importants com la possibilitat d'interrelacionar les àrees curriculars fora del CS.

En la validació de les conclusions, tant el professor del centre públic com el del privat reafirmaven aquesta idea. El professor del centre públic ha manifestat: “Depèn del lloc, no n'hi ha hagut mai ni n'hi haurà, perquè no hi ha el marc adequat. Per exemple: horaris mal dissenyats, no hi ha facilitats.” I el professor del centre privat: “Aquest tema s'introdueix de vegades en el CS però no és suficient.”

Una idea molt vàlida que m'ha aportat el professor universitari Saturnino Gimeno és que si hem de preparar els joves per a la societat, no és normal trobar els coneixements encaixats dins d'una àrea curricular; ben al contrari, el saber viure la vida és la suma i les interrelacions de tots els coneixements que hagi anat adquirint l'alumne al llarg de la seva existència.

— Els blocs de contingut que més es treballen a l'ESO són: AFE, QFB i HM; l'EC és el que menys es treballa.

Aquesta conclusió reflecteix la tendència tradicional dels continguts que s'imparteixen a l'àrea d'EF: condició física i esports. Això no és bo, ja que els continguts curriculars han canviat amb la llei LOGSE, hi ha aquests i d'altres de nous. Sembla que aquests més novedosos són més difícils d'aplicar a les classes; entre ells hi ha tot el bloc de contingut d'EC.

Tal com diu l'inspector d'ensenyament en la validació de les conclusions: “Encara hi ha molts centres en què predomina un currículum dominat pels esports i les QFB, amb un model de la llei del 70 que no inclou suficientment els nous aspectes i conceptes introduïts per les noves tendències en EF que vol recollir el currículum LOGSE.”

— La metodologia més utilitzada a les classes d'EF és l'assignació de tasques, seguida del comandament directe.

Aquesta premissa és força vàlida, ja que és la metodologia més propera a la filosofia de la LOGSE perquè permet que cada alumne treballi a partir de les seves potencialitats. Personalment crec que els professors d'EF sempre hem treballat tenint molt en compte les potencialitats dels alumnes, i per tant, hem sigut el col·lectiu que està més acostumat a treballar en la diversitat perquè ho ha fet sempre.

La diversitat física sempre ha existit; en canvi, no ha estat mai reflectida en cap llei ni reforma.



— Per a la docència dels blocs de contingut d'HM, QFB i AFE s'utilitzen metodologies més directives, com l'assignació de tasques, el comandament directe i l'ensenyança per grups de nivell.

Tradicionalment la metodologia més emprada a les classes d'EF era el comandament directe. Aquest mètode va anar molt d'acord amb una època de dictadura que es va viure a Espanya fins a l'any 1975. Amb la democràcia, els mètodes d'E-A van anar evolucionant cap a metodologies menys directives, on l'alumne cada cop era més partícip del seu procés d'aprenentatge. És bo que els professors utilitzin altres metodologies diferents del clàssic comandament directe.

Amb la valoració que van fer els experts es curiós el diferent punt de vista que tenen l'inspector i els dos professors. Aquests confirmaven l'enunciat d'aquesta conclusió; en canvi, l'inspector va ser molt més crític i definia que els professors d'EF treballaven quasi exclusivament amb la metodologia del comandament directe.

— Per la docència del bloc de contingut d'EC s'utilitzen metodologies menys directives, com el descobriment guiat i la resolució de problemes, i també l'assignació de tasques.

Crec que les noves generacions de professors d'EF estan fent un esforç per aplicar noves metodologies i formes de treballar l'àrea. Això no impedeix que hi hagi professors reacs a fer-ho, i que es trobin a gust tal com fan les classes, seguint una línia més clàssica.

Aquest bloc de contingut dóna peu que l'alumne sigui el protagonista màxim de la classe i es pugui aplicar fàcilment aquestes metodologies menys directives. El resultat del present treball així ha estat.

— La majoria de CV que ofereix l'àrea d'EF en els centres d'ESO són d'iniciació.

Des del meu punt de vista crec que és la tipologia que millor s'ajusta al que podem oferir als nostres alumnes. En els CC ja treballem l'EF com un tot i amb els seus subapartats. Els CV ens ajuden a arrodonir aquesta feina.

Hi ha una bona part de la matèria que es molt millor que s'imparteixi com a CV. Primer de tot, perquè tenim molts menys alumnes que, inicialment, són els interessats en el tema; i en segon lloc, perquè hi podem incloure temes d'EF que no són possibles en el CC, tant pel volum d'alumnes com pel material que necessites.

Normalment aquests temes encaixen més dintre de la tipologia d'iniciació, com poden ser: acroesport, activitats de lluita, BTT, etc.

— Els CV d'ampliació s'ofereixen més en el 4t curs d'ESO.

Aquesta conclusió és del tot lògica. Si en els anteriors cursos d'ESO has pogut realitzar amb els alumnes tot un bagatge complet de l'àrea, amb més motiu a 4t et pots permetre realitzar CV d'ampliació de qualsevol part de la matèria.

L'alumne en les valoracions que fa del treball, té aquesta percepció d'aquesta conclusió: "Sí, perquè la iniciació ja està feta en els altres cursos."

— Quasi el 70% del professorat fa comprar llibre de text d'EF als alumnes. L'utilitzen més els centres privats que els públics. Respecte a l'estrat, la forma d'especialitat i el sexe no hi ha diferències significatives quant al seu ús.

Amb la LOGSE va néixer el recurs del llibre de text d'EF. Fins al moment, els professors d'EF no s'havien plantejat ensenyar conceptes teòrics de l'assignatura. Al principi d'aplicació de la llei cada professor va escollir la seva forma d'impartir els conceptes; des dels que feien una hora de les dues que tenen els alumnes de teoria pura i dura, amb els respectius exàmens, fins als que desenvolupaven els conceptes amb la mateixa pràctica de la matèria.

Amb això hi entra el fet de tenir o no llibre de text. Hi ha dues tendències generals: no tenir-lo perquè consideren que l'EF és eminentment pràctica, o bé l'utilitzen com a suport de les classes pràctiques o per impartir els conceptes teòricament.

Crec que tenir o no tenir llibre de text d'EF no és el més important, sinó el seu ús. D'una àrea curricular eminentment pràctica cal saber desenvolupar els continguts de conceptes d'una forma correcta; si no, els alumnes no ho entenen.

El fet que l'utilitzin més els professors dels centres privats que els dels públics per a mi no és signe de més prestigi per a l'àrea o per al centre; també pot ser que hagi sigut casualitat.

El fet que no hi hagi diferències per estrat, forma d'especialitat i sexe confirma l'enunciat del percentatge de professorat que fa comprar llibres a l'alumne.

En l'aportació que fa el pare en les valoracions especifica que, si es fa comprar llibre de text, aquest s'ha d'utilitzar. Crec que aquest pare té raó; costa trobar moments per explicar la matèria del llibre, si es tenen quan l'alumne només pensa a sortir de la seva aula-classe.

— S'utilitza preferentment per explicar els conceptes teòrics, per donar suport teòric a les classes pràctiques i per fer els exercicis del quadern.

Aquesta conclusió certifica el fet que el llibre de text serveix exclusivament per als conceptes teòrics de l'àrea i que hi ha diferents formes de tractar-los, que dependran de cada professor.

— Les classes d'EF desenvolupen principalment els continguts de procediments en un 49%, seguits dels d'actituds, en un 27% i dels de conceptes, en un 24%. No hi ha diferències significatives quant al seu tractament segons la titularitat del centre, el sexe i la forma d'especialitat.

Aquesta conclusió certifica que les classes d'EF són eminentment pràctiques, i a l'hora de valorar la matèria, els continguts procedimentals són els que tenen més pes; els altres dos tipus de contingut es treballen en percentatges quasi iguals, però en menor proporció que els procedimentals.



Aquests percentatges han estat confirmats per gairebé tots els estaments educatius: professor universitari, professors de centre públic i privat, pare i alumne. Tothom té clar que les classes han de ser majoritàriament pràctiques; que les actituds es treballen en la mesura que es realitzen els procediments, i sovint passa el mateix amb els continguts de conceptes.

El fet que no hi ha diferència segons la titularitat del centre, el sexe i la forma d'especialitat ens indica que hi ha una forma comuna de treballar l'EF i que no és dependent d'aquests factors. És a dir, el tractament de l'àrea a partir de la llei LOGSE no ha suposat un tractament diferenciat segons aquests factors. Ben al contrari, considero que ha servit per unificar criteris de continguts d'una àrea curricular que fins al moment depenia més del mateix professor que del que establia la llei en el seu moment.

— Els continguts de procediments es treballen per igual en els 4 cursos d'ESO, els de conceptes van augmentant lleugerament en la mesura que avancen en els cursos i els d'actituds van disminuint.

En aquesta conclusió es reflecteix que els continguts de procediments es treballen sempre per igual en tots els cursos d'ESO.

El fet que els continguts de conceptes vagin augmentant una mica en la mesura que l'alumne avança a l'ESO ja ho porta la mateixa matèria en els continguts que són prescriptius. N'hi ha bastants que són cíclics i es repeteixen del 1r cicle al 2n, però amb major qualitat i millorant en aspectes tècnics.

Els actitudinals, perquè se suposa que si van agafant un hàbit en la matèria, ja no caldrà insistir tant en cursos superiors, com portar roba d'esport, ajudar a recollir el material, etc.

Penso que aquesta evolució dels tipus de contingut és correcta per les característiques de la mateixa àrea. La valoració que ha fet l'alumne d'aquest contingut així ho verifica; ella també veu més important que els continguts de conceptes es donin més en cursos més alts de l'ESO.

— La distribució horària del CC d'EF és de 2h setmanals en tots els centres.

Aquesta conclusió, en l'any que ens trobem, ja es duu a terme en tots els centre d'ESO. És el que estableix la normativa.

— No hi ha diferències significatives entre centres públics i privats respecte a l'elaboració del 2n nivell de concreció i el tractament dels blocs de contingut prescriptius de l'ESO.

Això és bo, el fet que no hi hagi diferències quant als continguts de la matèria entre els centres públics i els privats. Tant els professors d'un centre com els d'un altre segueixen estrictament les normes que estableix la LOGSE quant a l'elaboració del 2n nivell de concreció i dels mateixos continguts a impartir.

— Per estrats tampoc no hi ha diferència en el tractament dels blocs de contingut.

El fet que els alumnes vagin a un centre gran o petit tampoc no suposa cap diferència de tractament de l'àrea. En similitud amb la conclusió anterior, això ens indica que hi ha una homogeneïtat i estandardització quant a la docència dels continguts de l'àrea. Considero que la reforma LOGSE ha ajudat molt a aconseguir-ho.

El professorat d'EF volia arribar a aquesta forma comuna de desenvolupar l'àrea. Les noves fornades de professors d'INEF i de professors especialistes d'EF han ajudat molt perquè així sigui. En el fons ha estat una forma de revaloritzar l'àrea perquè deixi de ser una assignatura "maria" a parer de tothom: altres professors, pares i alumnes.

— Hi ha moltes diferències significatives quant a la metodologia en la docència de cada bloc de contingut i titularitat de centre, sexe, edat i forma d'especialitat. Això ens indica les múltiples formes de desenvolupar aquesta assignatura, i això dependrà de cada professor.

S'ha arribat a una homogeneïtat quant a continguts a impartir, però no pas en la manera de fer-ho. Penso que ha estat molt més important per a l'àrea haver unificat els continguts, i que aquests es desenvolupin a partir del que estableix la llei i no pas la manera de fer-ho. Queda clar que la manera de treballar l'assignatura dependrà de cada professor i que no hi ha pas una manera estandarditzada de desenvolupar cada bloc de contingut.

A l'igual que el professor universitari diu en les seves valoracions, l'àrea d'EF es caracteritza per "cada maestrillo, con su librito", però ara només en la metodologia i no pas pels continguts a impartir. El fet que aquesta idea es verifiqui des de diferents vessants, com la titularitat del centre, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat, confirma encara més l'enunciat d'aquesta conclusió.

— Hi ha diferències significatives entre el nombre de CV i la titularitat del centre i l'estrat; això corrobora la idea que els centres privats són majoritàriament petits, i per tant és normal que ofereixin només 1 crèdit. Segons l'estrat, com més gran és el centre més possibilitats d'oferir un major nombre de crèdits.

Aquest ítem corrobora un cop més que els centres privats són majoritàriament petits i els públics, mitjans o grans. L'alumne en les seves aportacions en les valoracions també té la percepció que els centres públics ofereixen un major nombre de CV que els centres privats.

— Els continguts prescriptius del 1r nivell de concreció es treballen per igual entre els centres públics i els privats.

Això ens indica un cop més que no hi ha diferències significatives quant a la docència dels continguts de l'àrea d'EF segons la titularitat del centre. Els professors d'EF, indiferentment del centre on treballen, es limiten a impartir els continguts que vénen marcats per llei. D'aquesta manera ja podem confirmar que l'EF s'està desenvolupant uniformement en tots els centres d'ESO de la província de Tarragona.

#### **Objectiu n. 4: Valorar si la quantitat i qualitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen la docència de l'àrea d'EF**

##### *Instal·lacions*

— Quasi la totalitat de centres disposen d'un gimnàs i de pistes poliesportives.

Segons el Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny, tots els centres d'ESO han de tenir un gimnàs cobert i unes pistes poliesportives exteriors. La grandària d'aquestes pistes vindrà determinada pel nombre d'alumnat que hi ha al centre. Teòricament els centres més grans haurien de tenir més pistes poliesportives que els centres més petits.

Tal com marca la llei, tots els professors de la mostra, tant dels centres públics com dels privats, disposen d'aquestes instal·lacions. Cal mencionar l'opinió que expressa el professor del centre privat, que verifica un problema important que tenen els professors d'EF: la difícil distribució horària dels espais per fer EF quan hi ha diversos professors.

— Pel que fa a les instal·lacions considerades obligatòries dels centres d'ESO (gimnàs, pistes poliesportives i vestidors), en tenen la majoria dels centres. Els que no en tenen, podrien ser centres que en el moment de passar el qüestionari estaven en locals provisionals o en barracons. Aquest ítem corrobora l'anterior, i a més a més, dóna el motiu dels centres que no disposen d'aquestes instal·lacions obligatòries.

— L'estat i la quantitat de les instal·lacions són bastants correctes per a la docència de l'àrea.

És bo que els professors valorin bastant positivament com es troben les instal·lacions de què disposen i la seva quantitat. Per als professors d'EF representa la matèria primera imprescindible per a poder treballar en condicions adequades. Són més importants que l'equipament i el material. El que es valora més és que hi hagi espais per a poder realitzar les classes perquè totes les activitats de l'àrea demanin espais per realitzar-les.

— Totes les instal·lacions pertanyen al centre escolar, a excepció dels pavellons i dels espais en el medi natural.

Aquesta conclusió és del tot lògica, ja que els centres que poden disposar de pavelló són de la població on es troba l'institut. Aquestes instal·lacions s'utilitzen sovint per a activitats extraescolars o per a entrenaments de clubs, que normalment es fan a les tardes i nits. Durant el dia aquestes instal·lacions queden infravalorades i és bo que les puguin aprofitar els alumnes de l'institut.

Els espais en el medi natural, si no es troben en un recinte tancat dintre de l'institut, poden tenir propietaris diversos. Segons la proximitat al centre i el seu estat, es poden utilitzar per a activitats molt diverses: jocs, activitats a la natura, etc.

El professor universitari em fa una aportació en les seves valoracions que és molt vàlida. Cada cop es tendirà a utilitzar més els espais dels centres escolars per col·lectius que no pertanyen directament al centre. Els espais esportius i d'esbarjo dels instituts s'utilitzen només en l'horari escolar i si realitzen alguna activitat extraescolar, a primera hora de la tarda; després es tanquen, i tot l'estiu i vacances resten tancats.

No seria d'estranyar que ben aviat els centres escolars es convertissin en "empreses" i que lloguessin aquestes instal·lacions a col·lectius per fer-hi festes o activitats esportives per a adults. Així aquests espais es rendibilitzarien.

### *Equipament*

— L'equipament específic de l'àrea d'EF el tenen la majoria de centres: porteries, cistelles, espatlleres, pals de voleibol, poltre, plint, bancs suecs i equip musical.

Seria estrany trobar un centre sense aquest equipament tan específic de l'àrea. No es pot parlar d'àrea d'EF si no hi ha cistelles de bàsquet, porteries de futbol, etc. També seria normal que no tingués de tot el que queda enunciat.

Actualment quan es construeix un institut nou, hi ha també un equipament que facilita el Departament d'Ensenyament. En el cas d'algun material, com el poltre i el plint, hi ha una tendència al seu desús per la perillositat que suposen els exercicis que s'hi fan.

Tot aquest equipament es fa imprescindible si es volen desenvolupar amb comoditat els objectius prescriptius de l'àrea.

— Tot l'equipament es troba en un estat bastant correcte per al seu ús, perquè si no, no es podria utilitzar.

Aquest enunciat és del tot imprescindible. No és possible utilitzar equipament que es trobi en males condicions. Actualment el tema de la perillositat està molt en la ment dels professors d'EF, ja que si un alumne pren mal en les teves classes tu n'ets el primer responsable.

És important conscienciar els alumnes de la importància de respectar l'equipament. Tot aquest material és molt car, i amb el pressupost que tenen els professors d'EF per any seria impossible de poder-lo comprar.

També cal tenir cura d'on es guarda perquè no s'empolsi ni es rovelli. És convenient tenir una habitació per guardar tot l'equipament i material de l'àrea.

— La quantitat de tots ells també la consideren correcta.

Està bé que també considerin que tenen la quantitat d'equipament correcta. M'imagino que en centres grans només cal que es posin d'acord els professors d'EF per utilitzar-lo en temps diferents.

### *Material*

— El material que més tenen tots els professors és el següent: cronòmetre, matalassos, cordes, cercols, pilotes de diferents tipus, xarxes per a diferents esports i cons. Tot aquest material és específic de l'àrea d'EF.

Aquest i altre material és imprescindible per a la bona docència de l'àrea. És important que tots els centres en tinguin i en quantitat suficient.

Molts cops el material de l'àrea d'EF és molt específic i només es pot utilitzar per a una determinada activitat. Existeix una tendència a voler aprofitar el material per a activitats diferents per a les quals s'ha dissenyat, perquè la realitat és que no pots tenir tot el material que realment necessites o la quantitat suficient. Per exemple, estàs treballant bàsquet i també utilitzes les pilotes d'handbol per treballar el bot i les entrades.

El fet que el material específic s'utilitzi per a activitats diferents fa que s'ampliïn horitzons sobre la utilitat del material que es té.

També hi ha el tema de construir material. No es fa gaire, però es pot fer. Material de fàcil construcció poden ser indiaques, malabars, jocs de taula, senyalitzacions, etc.

— La majoria del professorat considera que es troba en un estat correcte, si no, no seria possible el seu ús.

Aquest ítem, amb el de l'equipament, és del tot cert; si el material està malmès no és possible el seu ús. A més a més, el material d'EF es fa malbé bastant, ja que pel volum d'alumnat i la intensitat amb què s'utilitza fa que sigui una àrea en què cada any sigui necessari comprar-ne de nou.

El professorat d'EF ha de tenir molt d'interès a insistir als alumnes que tinguin cura del material, ja que aquest si no s'utilitza adequadament es fa malbé molt més ràpidament.

— En l'ítem de la quantitat, la valoració no ha estat tan alta, considerant la majoria d'ells que voldrien tenir més material.

Aquest és potser un dels principals problemes amb què es troba el professor d'EF. Amb una ràtio d'alumnat al voltant de 30 alumnes convé tenir molt material perquè tots puguin realitzar els exercicis sense gaire temps d'espera.

Treballar amb la quantitat de material adequat facilita molt els aprenentatges dels alumnes, ja que un altre dels problemes de les classes d'EF és aprofitar al màxim el temps dedicat a la pràctica.

— L'existència, l'estat i la quantitat d'instal·lacions, equipament i material condicionen bastant la programació de l'àrea. La docència de quasi la totalitat de l'àrea dependrà dels recursos de què disposa el centre.

Aquesta conclusió és una de les més fonamentals de la present tesi doctoral. Una de les característiques principals d'aquesta àrea, a diferència de les altres curriculars, és que necessita uns espais, un equipament i un material específics; si no els té, es farà molt difícil l'aprenentatge de l'assignatura.

Aquesta conclusió contrasta amb la valoració que fa el professor del centre públic, en què afirma que es pot fer classes d'EF sense material i instal·lacions adequades. Pot ser, però segons el meu punt de vista són més imprescindibles les instal·lacions que el material, ja que considero que tenir espai per a bellugar-se i poder fer les activitats és el més important. El material pot ser més secundari, però determinarà la qualitat de les classes.

A més a més hi ha molts continguts que sense l'espai i les instal·lacions adequades no es produiran. Com es pot aprendre l'esport del voleibol si no tens pilotes d'aquest esport, per exemple?

El fet que un centre tingui les instal·lacions, l'equipament i el material necessari facilita la tasca de docència del professor d'EF. Si té mancança d'alguns d'ells, ha de trobar les solucions adequades per resoldre aquesta deficiència.

— El que més condiona la programació de l'àrea són les instal·lacions, seguit de l'equipament i del material.

Estic absolutament d'acord amb aquesta conclusió, i com a professora d'EF confirmo aquesta idea. En la valoració de la conclusió anterior ja reafirmava aquest fet.

Els alumnes relacionen les classes d'EF amb llibertat i espai, i aquest és imprescindible per a quasi la totalitat de continguts de la matèria.

— No hi ha diferències entre el que pensen els professors dels centres públics i privats respecte a les instal·lacions, l'equipament i el material.

És molt important que no hi hagi diferències d'opinió entre els professors de les dues titularitats de centres. Ambdós col·lectius es troben amb els mateixos problemes i condicionaments dels espais i material.

Actualment hi ha una opinió estesa que als centres privats de secundària hi ha més bon ensenyament que en els centres públics; però a nivell intern, de funcionament, no existeixen aquestes diferències.

Pel que fa als continguts, ja s'ha comprovat que no existeixen aquestes diferències; en aquesta conclusió queda corroborat més l'àmbit de les instal·lacions i del material.

Caldria veure si existeixen diferències d'opinió entre els professors de les altres àrees curriculars. Però, tal com he exposat en l'apartat de noves línies d'investigació, això suposaria una altra investigació diferent.



Aquesta conclusió ha estat valorada amb punts de vista diferents pels informants clau. El professor universitari té l'opinió que els centres públics tenen molts més mitjans que els centres privats. Jo crec que sí, en referència als recursos humans; no estic tant d'acord en referència als recursos materials.

El professor del centre públic reafirma la meua idea. Els centres públics no disposen de tant de material d'ús diari com els centres privats. En canvi, el professor del centre privat està d'acord amb l'enunciat de la conclusió, que no hi ha diferència entre ambdues titularitats de centres.

El pare considera que els centres privats estan millor que els públics. Jo crec que aquesta idea és la que té actualment la societat respecte a l'ESO, i ja ho he exposat anteriorment.

I per acabar, m'ha agradat l'opinió que ha donat l'alumne, ja que té clar que els recursos que tenen els centres públics depenen del Departament d'Ensenyament.

Respecte a com queda condicionada la docència a partir de les instal·lacions, equipament i material, ens trobem que hi ha diferències d'opinió:

— Segons la titularitat del centre, opinen diferent els professors que treballen en centres públics i privats respecte a les instal·lacions. En els centres privats els obliguen a fer més canvis de programació que en els públics.

Una cosa és l'opinió que tenen sobre l'existència, l'estat i la quantitat d'instal·lacions, equipament i material de l'àrea d'EF i una altra és l'opinió de com els condicionen la docència; és a dir, des del punt de vista del professorat a partir del que disposen, cal veure si han de fer moltes o poques modificacions dels continguts a impartir.

Respecte al condicionament, només hi ha una diferència d'opinió i és de les instal·lacions. El present treball m'ha donat que la majoria de centres privats són petits, i és possible que no tinguin el nombre instal·lacions adequades pel volum d'alumnat que tenen. Els professors de centres privats pensen que han de fer força modificacions de la docència per les instal·lacions que tenen, bé perquè no tenen totes les necessàries o bé perquè les tenen i les han de compartir diversos professors.

Respecte a l'equipament i el material, no hi ha diferències d'opinió, i això és bo.

— Segons l'estrat, l'opinió més diferenciada la trobem en els centres grans respecte als mitjans i els petits en les instal·lacions. Aquests tipus de centres tenen molta manca d'espai per poder coordinar tot el professorat d'EF del centre.

Aquesta opinió també corrobora la conclusió anterior. Els centres mitjans i grans tampoc no tenen un volum instal·lacions molt més gran que els centres petits, i això comporta problemes de distribució de les pistes quan hi ha diversos professors d'EF a la mateixa hora de classe.

La distribució dels espais es fa difícil, ja que una de les característiques principals d'aquesta àrea és que s'ha de treballar amb molt d'espai; no tens els alumnes asseguts com a l'aula classe.

En les valoracions de les conclusions, el professor del centre privat ja certifica que els centres grans haurien de tenir més instal·lacions. El pare fa una aportació, que molts centres ja ho fan. Els centres que estan situats en pobles utilitzen les instal·lacions municipals, és un espai més.

— Segons el sexe, tenen diferència d'opinió respecte a l'equipament i al material. Condicionen més a les professores que als professors.

No tinc clar per què pot condicionar més l'equipament i el material que tenen a les professores més que als professors. Segons el professor universitari, no hi hauria d'haver diferències d'opinió, ja que els dos parteixen de la mateixa formació inicial. El professor del centre públic corrobora aquesta conclusió; ell creu que les professores d'EF necessiten més material específic.

En la meua opinió, sóc professora, crec que no hi hauria d'haver diferència.

— Segons la forma d'especialitat, hi ha diferència d'opinió respecte al material. Condiciona més la docència per als que provenen d'INEF que als que provenen de Magisteri. Això és possible perquè els professors que provenen de Magisteri estan més acostumats a treballar amb uns recursos més limitats. Normalment a primària els professors d'EF no disposen de les instal·lacions, equipament i material que els centres de secundària.

En aquesta conclusió vaig fer la valoració en el mateix enunciat. Jo crec que és així com ha passat. Malgrat que els professors de secundària tenen queixes de les instal·lacions i material de què disposen, crec que els professors de primària parteixen de recursos molt més limitats.

Segons la valoració del professor del centre privat: “també perquè en el seu moment els professors de Magisteri que feien EF ja tenien anys d'experiència que no tenien els de l'ESO”. En aquesta opinió hi ha una part que és certa, ja que crec que no tots els professors que van accedir a l'ESO tenien el bagatge suficient de com portar l'àrea. A primària hi ha una forma de portar l'àrea que és ben diferent de secundària.

Una altra idea d'aquest professor que crec que és molt certa és: “Els professors de Magisteri que van accedir a l'ESO eren professors amb experiència, i gràcies al seu bagatge de professors els era més fàcil la docència a l'ESO”. Estic molt d'acord amb aquesta opinió, crec que el canvi que hi va haver amb l'ESO, els professors de primària que van accedir a secundària van ajudar molt en aquesta tasca d'intermediaris entre l'etapa de primària i els professors que venien de secundària exclusivament.

— Segons l'edat del professorat no s'ha trobat cap diferència d'opinió.



És una conclusió del tot lògica, el condicionament de les instal·lacions, equipament i material no ha de venir determinat per l'edat del professorat, ja que no té cap lògica. Sí que pot haver-hi diferències segons les dimensions del centre i per titularitat, perquè es dona el cas que la majoria de centres privats són petits, però no per altres factors.

Tant el professor universitari com el professor del centre públic confirmen que hi ha una sèrie de professors "més grans" que estan acostumats a treballar sense material, i que ara consideren que en tenen molt.

### **Objectiu n. 5: Comprovar l'ús dels factors clau de la reforma, com la interdisciplinarietat, la diversitat i l'avaluació**

— Els professors creuen que l'àrea d'EF es pot interrelacionar bastant amb les altres àrees curriculars. Les més factibles són la música, les ciències experimentals i la visual i plàstica; i la que menys, les llengües estrangeres.

Malgrat que a la pràctica no es fa interdisciplinarietat, els professors sí que creuen que és possible fer-ne. La realitat escolar fa que sigui molt difícil dur a terme l'enunciat d'aquesta conclusió, ja que no hi ha temps material de posar-se d'acord professors de diferents àrees i comprovar què és el que tenen en comú.

El professor universitari discrepa d'aquesta opinió, ja que ell té coneixement d'experiències d'interrelació de l'àrea d'EF amb la llengua anglesa. Això vol dir que és possible fer-ho malgrat que els professors no ho coneguin o no sàpiguen com fer-ho.

En les valoracions el pare diu que seria convenient fer-ho. Jo també ho crec, ja que en la vida no trobem les coses seleccionades per àrees curriculars, sinó que són una globalització de totes elles. Per tant, seria bo poder-ho fer; o bé que professors d'una àrea concreta treballessin en una altra diferent en els aspectes que tenen en comú amb la seva àrea curricular. Per exemple, que el professor d'EF fes matemàtiques amb el tema del sistema mètric fent salts de llargada.

La valoració que ha fet l'alumna d'aquesta conclusió és que ella també veu que es pot treballar de manera interdisciplinària a l'àrea d'EF amb aquestes altres àrees curriculars.

— Les àrees que creen més diferència d'opinió sobre la possibilitat d'aquesta interdisciplinarietat són la de visual i plàstica i la de música, que en el fons són aquelles amb les quals més es fa. Això també ens indica que cada professor s'organitza l'àrea a la seva manera.

Quan es fa interdisciplinarietat, cada professor ho fa a la seva manera, i això és el que comporta diferències d'opinió. Hi ha una manera molt diferent de treballar l'àrea, i això ja s'ha vist reflectit en l'apartat de la metodologia.

— A nivell pràctic els professors d'EF no fan interdisciplinarietat.

Aquesta conclusió corrobora les dues anteriors; a la pràctica cada professor es preocupa de treballar la seva àrea curricular i no es planteja la interdisciplinarietat en el CS en què és obligatori de fer-ho, si no, no ho faria.

Segons el professor universitari, la nova política europea és que es tendeixi a interrelacionar les àrees, veure els ensenyaments com un tot. També comenta que les facultats de Ciències de l'Educació no s'han introduït en aquest tema i s'hauria de fer.

L'opinió dels dos professors és la mateixa: no es fa perquè és molt difícil fer-ho; suposa hores de treball que molts professors no estan disposats a fer.

Segons l'opinió de l'alumna sí que es fa interdisciplinarietat, i això ajuda a relacionar els conceptes. Crec que aquesta opinió és força vàlida i reafirma que la tendència de l'ensenyament hauria d'anar per aquí.

— Els professors d'EF tenen diferents mètodes de tractar la diversitat. La forma més utilitzada és la de “proposo un mateix exercici i cadascú fa fins on arriba”; és una forma comuna de treballar l'EF a partir del temps d'execució dels exercicis.

El tema de com tractar la diversitat en els centres d'ESO és una realitat i alhora un problema. Cada professor en la seva àrea intenta trobar aquell o aquells recursos que l'ajudin a poder dur la seva docència amb la màxima tranquil·litat. En el cas de l'àrea d'EF trobem que la situació de classe s'allunya de la realitat de les altres àrees curriculars, i per tant, els recursos que s'apliquen són també diferents.

El mètode esmentat en aquesta conclusió ha sortit com el més utilitzat per a tots els professors d'EF. A nivell personal el considero força vàlid, i és el que més s'adequa a la diversitat d'alumnat que tenim i als blocs de contingut que hem de desenvolupar.

— No existeixen diferències d'opinió respecte a aquesta forma de tractar la diversitat i la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat.

Com que és la forma més estesa de treballar, no pot haver-hi diferències d'opinió perquè tothom utilitza més aquest mètode. Aquesta conclusió és una forma de validar l'anterior enunciat.

— En les altres formes de tractar la diversitat: “els alumnes amb dèficit els col·loco amb altres de més hàbils perquè els ajudin”; “faig grups de treball a classe segons el nivell”; “repasso la matèria constantment” i “proposo diferents activitats en progressió i són els alumnes els que van canviant”, hi ha discrepància d'opinió en algun dels factors: titularitat de centre, estrat, sexe, edat i forma d'especialitat.

A l'haver-hi poques discrepàncies, no les considero significatives.

És un altre enunciat que corrobora que les formes de tractar la diversitat pels professors d'EF estan molt unificades.

El professor universitari opina que totes les formes de tractar la diversitat que exposo en les conclusions són força vàlides.

M'ha agradat molt l'opinió que ha expressat el professor del centre privat: "Penso que l'EF és una àrea on la diversitat està més ben treballada i de la qual altres professors poden aprendre. Nosaltres hem tingut diversitat sempre, sempre hem tingut diferents nivells d'alumnes. Els professors d'EF hem tingut més clar treballar la diversitat; en canvi, en les altres àrees no es fa diversitat." Estic absolutament d'acord amb aquesta opinió. La diversitat física, que és la que estem més acostumats a treballar, ningú l'ha valorat i molt professorat ni s'imagina que existeix.

Nosaltres sempre hem treballat en la diversitat; a més a més, el context d'aula classe fa unificar la forma de docència, cosa que no passa a les classes d'EF.

— La forma més habitual de realitzar l'avaluació inicial és amb proves inicials de les qualitats físiques i amb l'obtenció de dades personals a partir d'un qüestionari inicial.

Aquesta forma comuna d'avaluar l'EF està bastant unificada per a tots els professors d'EF. Cal conèixer les qualitats motrius dels alumnes i un qüestionari on s'obté informació sobre dades mèdiques i esportives, que sempre són interessants.

El professor universitari, el del centre públic el del centre privat, el pare i l'alumne han verificat aquesta conclusió.

El professor universitari afegeix que és important planificar amb temps què és el que vols avaluar i la importància de transferir els coneixements que han adquirit els alumnes en un any al professor de l'any següent.

— Els professors d'EF fan avaluació inicial al començament del curs i de cada crèdit.

Aquesta conclusió és del tot lògica, ja que l'avaluació inicial es realitza al començament d'alguna cosa: curs, crèdit, etc.

L'inspector en aquesta conclusió diu que no té tan clar que tot el professorat d'EF faci avaluació inicial. A la millor ell, que va per diferents centres, comprova personalment que així no es fa. Encara així, continuo pensant que els professors d'EF sí que en fan, d'avaluació inicial. Tant el professor del centre públic com el del privat certifiquen que sí que es fa, i que és diferent segons el tipus de crèdit.

— La forma més habitual de realitzar l'avaluació contínua és mitjançant exàmens teòrics i pràctics, i amb un seguiment individual.

Considero que és la manera més estandarditzada de dur a terme l'avaluació contínua. Tant el professor universitari com el del centre públic, el del privat, el pare i l'alumna veuen la necessitat d'aquest tipus d'avaluació.

Personalment crec que a aquesta avaluació se li hauria de donar molta més importància de la que té, ja que et permet reorientar els aprenentatges que fan els alumnes. És important observar les conductes dels alumnes diàriament i que aquestes quedin plasmades en fulls d'observació o en diaris de camp que faci el mateix professor.

En el moment de realitzar l'avaluació final, que sembla que és l'única que interessa, és important revisar aquestes anotacions que s'han anat fent i tenir-les molt en compte en la valoració final.

És molt més important valorar positivament l'alumne que et treballa sempre i és constant en el seu treball, més que aquell que és molt bo físicament, no fa res en tot el trimestre i només et destaca el dia de l'avaluació.

Per a mi el seguiment individual és molt important, el professor del centre públic també ho verifica.

— El normal és que facin l'avaluació contínua en dies concrets.

L'avaluació contínua no té una data fixada com l'avaluació inicial, que és al començament, i l'avaluació final, que es fa en acabar.

Un dels problemes de les classes d'EF és que el temps passa molt ràpid i entre que estàs pendent que els alumnes es canviïn de roba, preparar el material, donar les explicacions i que tothom t'entengui, les correccions que vas fent... no te n'adones i la classe passa molt ràpida.

Si no tens previst realitzar l'avaluació contínua, se't fa difícil improvisar-la. Tant el professor del centre públic com el del privat han valorat molt positivament aquest tipus d'avaluació i veuen la necessitat de fer-la diàriament.

Amb aquestes opinions xoca l'opinió crítica de l'inspector, que manifesta que la nota de l'alumne és independent del resultat de classe.

— Les respostes aportades a la forma més habitual de realitzar l'avaluació final van ser molt diversificades; això ens indica que no hi ha una forma estandarditzada de dur a terme aquest tipus d'avaluació.

Aquesta conclusió corrobora altres que certifiquen que no hi ha una manera estandarditzada de dur a terme l'àrea d'EF i la forma d'avaluació final n'és un altre exemple.

L'aportació que ha fet el professor universitari és molt vàlida: "Sigui quina sigui la forma d'avaluació final, serà bona o dolenta segons mostri amb plena fiabilitat la consecució

dels objectius i si és capaç de verificar també l'assumpció de les expectatives dels alumnes.” Dit d'una altra manera, l'important és assolir la meta; és a dir, per avaluar l'alumne la forma que escolleixi el professor serà vàlida per a ell i li ha de servir per a aquest objectiu.

El pare en aquesta conclusió està molt més a favor d'una avaluació continuada que una de concreta al final. En el fons té la mateixa idea que els professors. Com a pare veu que els exàmens no serveixen per avaluar correctament l'alumnat.

— No hi ha diferències d'opinió significatives entre els professors d'EF segons la titularitat de centre, l'estrat, el sexe, l'edat i la forma d'especialitat, malgrat que en l'ítem de com es duu a terme l'avaluació final hi ha havia respostes molt diferenciades.

Malgrat que no hi hagi una forma estandarditzada de dur a terme l'avaluació final, no n'hi ha tampoc segons les interaccions realitzades. Llavors encara certifica més que no hi ha una forma comuna d'avaluació enlloc.

### **Objectiu n. 6: Conèixer l'opinió del professorat d'EF d'ESO vers diferents aspectes de la reforma i les classes**

— Els professors d'EF pensen majoritàriament, de l'opinió que tenen els seus companys respecte a la seva àrea curricular, que és considerada igual que les altres; el següent percentatge més alt són els que consideren que és menys important.

Actualment l'àrea d'EF és valorada igual que les altres àrees curriculars. Considero que hi ha fet molt el fet que si és suspesa s'ha de recuperar igual que qualsevol altra àrea, i comptabilitza com una més.

Crec que l'àrea d'EF està deixant de ser una de les anomenades “maries”. El tipus de professorat que hi ha actualment, la matèria que es desenvolupa ha donat una seriositat a l'àrea que anys enrere no tenia.

El professor universitari parla de l'empatia que té el professor d'EF respecte als altres professors. Això és molt cert, el tipus de tracte que tenim amb els alumnes, hi ha cops que crea enveges en altres professors.

L'alumna considera l'àrea d'EF igual d'important que les altres àrees curriculars.

— Respecte a l'opinió que creuen que tenen els alumnes respecte a l'àrea d'EF, és la mateixa resposta.

Aquesta conclusió corrobora l'anterior: actualment l'àrea d'EF és una àrea curricular més, igual que les altres considerades procedimentals.

És important per als professors que ells creguin que els alumnes valoren l'àrea d'EF igual que les altres àrees curriculars.

— La gran majoria de professors d'EF tenen una bona opinió del currículum docent de la seva àrea.

Això és cert, el currículum actual agrada molt als professors i als alumnes. Permet treballar molts aspectes de l'àrea que fins ara eren desconeguts, com el treball corporal, els esports alternatius, etc.

Si el professor està content del que ha d'ensenyar, això també ho transmet als alumnes. A més a més, al ser un currículum semiobert, permet adaptar els continguts que són prescriptius a la realitat de cada centre i de cada grup-classe.

Amb la nova reforma que s'ha d'instaurar no hi ha canvis de continguts, només canvia la forma de presentar-los, passa de ser per cicles a per cursos escolars.

— Un 65% del professorat considera que no s'ha d'afegir res al currículum actual. Altres respostes fan referència a aspectes organitzatius, com més hores i CV d'EF.

Aquesta conclusió corrobora l'anterior, els professors d'EF estan molt d'acord amb el currículum a desenvolupar, consideren que no s'han d'afegir més continguts i només demanen més hores de l'assignatura o més CV.

Crec que si treuen CV per afegir hores a CC que no són l'EF això repercutirà molt negativament en l'àrea. Considero que 2 hores setmanals són insuficients per a treballar aquesta àrea curricular. El bagatge extra que poden oferir els professors d'EF en els CV no és possible de fer-ho amb tot el grup-classe.

— Un 83% del professorat considera que no s'ha de treure res del currículum. Aquesta resposta corrobora la pregunta anterior. Els que han contestat que cal treure alguna cosa, diuen que traurien temàtica del bloc de contingut d'EC, que és el que menys es treballa.

Arrodonint les dues conclusions anteriors, tampoc no volen treure res del currículum, perquè estan molt d'acord amb els blocs de contingut que s'han de desenvolupar.

El bloc de contingut d'EC, malauradament, és el que menys es treballa, i per tant és el que agradaria als professors que s'hagués de donar en menor proporció. Crec que la formació inicial baixa sobre aquest tema ha fet que costi d'impartir aquest contingut en les classes d'EF.

— El professorat que trauria aquest bloc de contingut és el que pensa que té una formació inicial baixa.

Bé, l'exposat anteriorment certifica aquesta conclusió. Si no tens coneixements suficients sobre una matèria, no pots desenvolupar-la o tens més recances per a fer-ho.

— No hi ha diferència d'opinió respecte al que afegiria o trauria del currículum segons la titularitat del centre, l'estrat, l'edat, el sexe i l'opinió que té sobre la seva formació inicial.



Com que la gran majoria de professorat està d'acord amb el currículum actual, aquest fet dona lloc que no hi hagi diferències d'opinió segons d'on sigui el professor que ha contestat el qüestionari.

— Hi ha una tendència positiva a considerar que la reforma LOGSE ha beneficiat l'àrea d'EF.

Tothom es queixa d'aquesta reforma, però el col·lectiu de professors d'EF n'hem sortit força beneficiats. El fet que hi hagi especialistes a primària i que utilitzem tots un currículum estandarditzat ha fet pujar l'estatus d'aquesta matèria.

— El tarannà del professor condiciona molt la manera de ser les classes d'EF. No hi ha diferència d'opinió per edat i sexe del professorat.

Crec que això és força important. On s'ha vist un professor d'EF passiu? Si n'hi ha algun, està mal vist pels alumnes.

Els professors d'EF normalment són els més animats del centre i tenen una tendència natural a organitzar coses i activitats extres per al centre. També col·laboren amb els alumnes considerats difícils a nivell conductual. Alumnes amb actituds negatives a l'institut es poden encarrilar a les classes d'EF, perquè si no volen estudiar, aquesta àrea els pot suposar un reforç positiu.

— Els principals problemes amb què es troben els professors d'EF en les seves classes són la manca d'espais i instal·lacions, l'actitud de l'alumnat i la mala organització del centre vers l'àrea.

El primer i tercer problema enunciat van relacionats, si hi ha pocs espais i a més a més es distribueixen malament entre els professors, això pot crear conflictes interns que es podrien resoldre fàcilment amb una bona distribució horària.

El problema de l'actitud és un problema general de tota l'ESO. És difícil dir el motiu o els motius que l'han provocat, però un de molt evident ha estat col·locar els alumnes de 12 anys amb altres de més grans, i voler tractar aquests alumnes com a grans quan encara no tenen la maduresa suficient per a ser-ho.

— Els problemes que es donen en les classes d'EF no depenen de la titularitat del centre, la comarca, l'estrat, l'edat i el sexe.

Aquests problemes són generals de tota l'ESO, i per tant no hi ha diferències segons aquestes interrelacions fetes. És a dir, la problemàtica existent a l'ESO es troba a tot arreu, en els centres públics i privats,

Hi ha una idea estesa que els centres privats de secundària funcionen millor que els públics. La visió que han donat els professors d'EF dels centres privats és que tenen els mateixos problemes que els professors dels centres públics.

— La part de l'àrea que més agrada als alumnes són els esports i els jocs.

Això sempre, la part lúdica de la matèria va lligada a ella constantment, i el tema dels esports és un clàssic de l'àrea que fa que sempre els alumnes en vulguin practicar.

— La part de l'àrea que agrada menys als alumnes són les QFB, la teoria i l'EC.

El professorat més jove considera que agraden menys les QFB; en canvi, el professorat més gran considera que els agrada menys la teoria.

El tema de les QFB no agrada, ja que suposa treballar més la condició física, i això no agrada. Crec que el treball d'aquestes qualitats no s'ha de confondre amb entrenaments.



## RELACIÓ DE QUADRES, GRÀFICS I TAULES

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## Relació de Quadres

Quadre 1: Pilars bàsics de la fonamentació teòrica (Solé, 2005)	31
Quadre 2: Estructura curricular de la LOGSE (Solé, 2005)	32
Quadre 3: Nivells de concreció curricular (Enric M. Sebastiani, 1995)	54
Quadre 4: Anecdolari (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)	63
Quadre 5: Llistes de control (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)	63
Quadre 6: Escales d'estimació (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)	64
Quadre 7: Escales d'Osgood (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)	64
Quadre 8: Plantilles d'observació (Zabalza en Alonso Marañon, 1994)	65
Quadre 9: Currículum obert i flexible (Gimeno, 2002)	67
Quadre 10: Esquema dels tres tipus de currículum (Gimeno, 2002)	67
Quadre 11: Matisacions del cos i llurs corrents ideològiques (Gimeno, 2002)	102
Quadre 12: Funcions del moviment (Gimeno, 2002)	106
Quadre 13: Filogènesis de la motricitat (Da Fonseca, 1984)	108
Quadre 14: Condicions de l'aprenentatge significatiu (Díaz i Lleixà en Gimeno, 2002)	110
Quadre 15: Relació entre la estructura del qüestionari i els objectius de la investigació	120
Quadre 16: Passes en la planificació d'un qüestionari (Davidson en Cohen i Manion, 1990)	129
Quadre 17: Relació: Univers hipotètic-Població-Mostra (Solé, 2005)	148
Quadre 18: Diferències entre les classes a l'aula i en EF (VVAA, 2005)	233
Quadre 19: Quadre de relació entre variables (Solé, 2005)	397

## Relació de Gràfics

Gràfic 1: Distribució dels centres d'ESO per comarques (Solé, 2005)	260
Gràfic 2: Distribució dels centres d'ESO per estrats (Solé, 2005)	260
Gràfic 3: Distribució dels centres d'ESO per titularitat (Solé, 2005)	261
Gràfic 4: Nombre de professors d'EF al centre (Solé, 2005)	261
Gràfic 5: Estrat i titularitat de centres (Solé, 2005)	262
Gràfic 6: Titularitat de centres i nombre de professors (Solé, 2005)	263
Gràfic 7: Estrat i nombre de professors (Solé, 2005)	263
Gràfic 8: Estrat i comarca (Solé, 2005)	264
Gràfic 9: Titularitat i comarques (Solé, 2005)	265
Gràfic 10: Edat del professorat (Solé, 2005)	268
Gràfic 11: Sexe del professorat (Solé, 2005)	268
Gràfic 12: Forma d'especialitat (Solé, 2005)	269
Gràfic 13: Situació administrativa (Solé, 2005)	270
Gràfic 14: Experiència docent (Solé, 2005)	271
Gràfic 15: Antiguitat al centre actual (Solé, 2005)	272
Gràfic 16: Formació inicial (Solé, 2005)	273
Gràfic 17: Necessitat de formació permanent (Solé, 2005)	274
Gràfic 18: Valoració de la formació permanent (Solé, 2005)	275
Gràfic 19: Dificultats de la formació permanent (Solé, 2005)	276
Gràfic 20: Oferta de cursos: quantitatiu (Solé, 2005)	277
Gràfic 21: Oferta de cursos: qualitatiu (Solé, 2005)	277
Gràfic 22: Edat del professorat i sexe (Solé, 2005)	278
Gràfic 23: Edat del professorat i forma d'especialitat (Solé, 2005)	279
Gràfic 24: Edat del professorat i formació inicial (Solé, 2005)	279

Relació de quadres, gràfics i taules

Gràfic 25: Formació inicial i forma d'especialitat (Solé, 2005)	280
Gràfic 26: Formació inicial i sexe (Solé, 2005)	281
Gràfic 27: Necessitat de formació permanent i comarca (Solé, 2005)	282
Gràfic 28: Necessitat de formació permanent i edat (Solé, 2005)	282
Gràfic 29: Necessitat de formació permanent i forma d'especialitat (Solé, 2005)	283
Gràfic 30: Valoració de la formació permanent i forma d'especialitat (Solé, 2005)	283
Gràfic 31: Valoració de la formació permanent i comarca (Solé, 2005)	284
Gràfic 32: Dificultats de la formació permanent i edat (Solé, 2005)	284
Gràfic 33: Oferta de cursos quantitius i forma d'especialitat (Solé, 2005)	285
Gràfic 34: Oferta de cursos quantitius i comarca (Solé, 2005)	286
Gràfic 35: Oferta de cursos qualitius i comarca (Solé, 2005)	286
Gràfic 36: Blocs de contingut (Solé, 2005)	290
Gràfic 37: Metodologia emprada en cada bloc de contingut (Solé, 2005)	292
Gràfic 38: Metodologies més utilitzades pels professors d'EF (Solé, 2005)	293
Gràfic 39: Metodologies emprades en cada bloc de contingut (Solé, 2005)	294
Gràfic 40: Distribució de les tipologies de crèdit en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	295
Gràfic 41: Llibres de text (Solé, 2005)	296
Gràfic 42: Utilització del llibre de text (Solé, 2005)	297
Gràfic 43: Continguts de conceptes en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	304
Gràfic 44: Continguts de procediments en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	304
Gràfic 45: Continguts d'actituds en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	305
Gràfic 46: Tractament del bloc de contingut d'HM i titularitat (Solé, 2005)	309
Gràfic 47: Tractament del bloc de contingut d'HM i sexe (Solé, 2005)	309
Gràfic 48: Tractament del bloc de contingut d'HM i edat (Solé, 2005)	310
Gràfic 49: Tractament del bloc de contingut de QFB i sexe (Solé, 2005)	310
Gràfic 50: Tractament del bloc de contingut de QFB i forma d'especialitat (Solé, 2005)	311

Gràfic 51: Tractament del bloc de contingut d'EC i sexe (Solé, 2005)	311
Gràfic 52: Tractament del bloc de contingut d'EC i edat (Solé, 2005)	312
Gràfic 53: Tractament del bloc de contingut d'AFE i edat (Solé, 2005)	312
Gràfic 54: Titularitat de centre i nombre de CV (Solé, 2005)	313
Gràfic 55: Estrat i nombre de CV (Solé, 2005)	314
Gràfic 56: Estrat i nombre de CV (Solé, 2005)	314
Gràfic 57: Titularitat de centre i us del llibre de text (Solé, 2005)	315
Gràfic 58: Instal·lacions. Pavelló. Existència (Solé, 2005)	320
Gràfic 59: Instal·lacions. Gimnàs. Existència (Solé, 2005)	321
Gràfic 60: Instal·lacions. Gimnàs. Pròpies (Solé, 2005)	321
Gràfic 61: Instal·lacions. Pistes poliesportives. Existència (Solé, 2005)	322
Gràfic 62: Instal·lacions. Vestidors. Existència (Solé, 2005)	324
Gràfic 63: Equipament. Porteries. Existència (Solé, 2005)	325
Gràfic 64: Material. Cronòmetre. Blocs de contingut (Solé, 2005)	332
Gràfic 65: Material. Brúixoles. Blocs de contingut (Solé, 2005)	333
Gràfic 66: Material. Tanques. Blocs de contingut (Solé, 2005)	333
Gràfic 67: Material. Matalassos. Blocs de contingut (Solé, 2005)	334
Gràfic 68: Material. "Llevapors". Blocs de contingut (Solé, 2005)	335
Gràfic 69: Material. Cordes. Blocs de contingut (Solé, 2005)	336
Gràfic 70: Material. Malabars. Blocs de contingut (Solé, 2005)	337
Gràfic 71: Material. Piques. Blocs de contingut (Solé, 2005)	338
Gràfic 72: Material. Cèrcols. Blocs de contingut (Solé, 2005)	339
Gràfic 73: Material. Pilotes. Blocs de contingut (Solé, 2005)	340
Gràfic 74: Material. Xarxes. Blocs de contingut (Solé, 2005)	340
Gràfic 75: Material. Cons. Blocs de contingut (Solé, 2005)	341
Gràfic 76: Material. Il·lustracions. Blocs de contingut (Solé, 2005)	342
Gràfic 77: Material. Trasparències. Blocs de contingut (Solé, 2005)	343

Relació de quadres, gràfics i taules

Gràfic 78: Condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)	344
Gràfic 79: Condicionament de l'equipament (Solé, 2005)	345
Gràfic 80: Condicionament del material (Solé, 2005)	345
Gràfic 81: Condicionament de les instal·lacions, equipament i material (Solé, 2005)	346
Gràfic 82: Mitjana aritmètica del condicionament de les instal·lacions, equipament i material (Solé, 2005)	347
Gràfic 83: Titularitat i existència de Sala polivalent (Solé, 2005)	348
Gràfic 84: Titularitat i existència de Pals de voleibol (Solé, 2005)	348
Gràfic 85: Titularitat i condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)	350
Gràfic 86: Estrat i condicionament de les instal·lacions (Solé, 2005)	350
Gràfic 87: Sexe i condicionament de l'equipament (Solé, 2005)	351
Gràfic 88: Sexe i condicionament del material (Solé, 2005)	352
Gràfic 89: Forma d'especialitat i condicionament del material (Solé, 2005)	352
Gràfic 90: Interdisciplinarietat amb cada àrea curricular (Solé, 2005)	354
Gràfic 91: Exemples d'Interdisciplinarietat (Solé, 2005)	355
Gràfic 92: Mitges aritmètiques de cada forma de diversitat (Solé, 2005)	358
Gràfic 93: Com fan l'avaluació inicial (Solé, 2005)	358
Gràfic 94: Quan fas l'avaluació inicial (Solé, 2005)	359
Gràfic 95: Com fas l'avaluació contínua (Solé, 2005)	360
Gràfic 96: Quan fas l'avaluació contínua (Solé, 2005)	361
Gràfic 97: Què fas per avaluació final (Solé, 2005)	361
Gràfic 98: Estrat i interdisciplinarietat amb la llengua catalana i castellana (Solé, 2005)	363
Gràfic 99: Edat i interdisciplinarietat amb la llengua catalana i castellana (Solé, 2005)	363
Gràfic 100: Edat i interdisciplinarietat amb la llengua anglesa (Solé, 2005)	364
Gràfic 101: Sexe i interdisciplinarietat amb les ciències experimentals (Solé, 2005)	364

Gràfic 102: Edat i interdisciplinarietat amb les ciències experimentals (Solé, 2005)	365
Gràfic 103: Estrat i interdisciplinarietat amb tecnologia (Solé, 2005)	365
Gràfic 104: Titularitat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)	366
Gràfic 105: Estrat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)	366
Gràfic 106: Sexe i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)	366
Gràfic 107: Edat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)	367
Gràfic 108: Especialitat i interdisciplinarietat amb Visual i Plàstica (Solé, 2005)	367
Gràfic 109: Titularitat i interdisciplinarietat amb música (Solé, 2005)	367
Gràfic 110: Estrat i interdisciplinarietat de Visual i Plàstica (Solé, 2005)	368
Gràfic 111: Sexe i interdisciplinarietat de Visual i Plàstica (Solé, 2005)	368
Gràfic 112: Sexe i 1a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	369
Gràfic 112: Estrat i 2a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	370
Gràfic 113: Forma d'especialitat i 2a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	370
Gràfic 114: Estrat i 3a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	370
Gràfic 115: Sexe i 3a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	371
Gràfic 116: Titularitat i 4a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	371
Gràfic 117: Sexe i 4a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	371
Gràfic 118: Edat i 5a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	372
Gràfic 119: Especialitat i 5a forma de tractament de la diversitat (Solé, 2005)	372
Gràfic 120: Titularitat i quan fan avaluació contínua (Solé, 2005)	373
Gràfic 121: Edat i quan fan avaluació contínua (Solé, 2005)	373
Gràfic 122: Opinió dels professors d'EF respecte el que pensen els companys del centre sobre l'àrea d'EF (Solé, 2005)	376
Gràfic 122: Opinió dels professors d'EF respecte el que pensen els alumnes de l'àrea (Solé, 2005)	376
Gràfic 123: Opinió del currículum (Solé, 2005)	377
Gràfic 124: Temes que afegiries al currículum (Solé, 2005)	379



## Relació de quadres, gràfics i taules

Gràfic 125: Temes que trauries al currículum (Solé, 2005)	380
Gràfic 126: Opinió de la reforma educativa (Solé, 2005)	381
Gràfic 127: Tarannà del professor (Solé, 2005)	382
Gràfic 128: Problemàtica de les classes (Solé, 2005)	383
Gràfic 129: Què agrada més als alumnes (Solé, 2005)	384
Gràfic 130: Què agrada menys als alumnes (Solé, 2005)	385
Gràfic 131: Opinió dels companys del centre i edat (Solé, 2005)	386
Gràfic 132: Opinió dels companys del centre i forma d'especialitat (Solé, 2005)	386
Gràfic 133: Edat i opinió del currículum (Solé, 2005)	387
Gràfic 134: Què trauries del currículum i opinió de la seva formació inicial (Solé, 2005)	388
Gràfic 135: Edat i què agrada menys als alumnes (Solé, 2005)	390

## Relació de taules

Taula 1: Aspectes d'un professor eficient (Friedman en Castejon, 1996)	80
Taula 2: Centres públics d'ESO i llurs línies (Departament d'Ensenyament, 1999)	121
Taula 3: Centres privats d'ESO i llurs línies (Departament d'Ensenyament, 1999)	122
Taula 4: Relació entre població i mostra segons comarques (Solé, 2005)	150
Taula 5: Mostra real per comarques, estrat i titularitat (Solé, 2005)	155
Taula 6: Anàlisi factorial: variança total (Solé, 2005)	170
Taula 7: Anàlisi factorial: matriu dels components rotats (Solé, 2005)	171
Taula 8: $\chi^2$ Edat i sexe/forma d'especialitat/formació inicial (Solé, 2005)	278
Taula 9: $\chi^2$ Formació inicial i forma d'especialitat/sexe (Solé, 2005)	280
Taula 10: $\chi^2$ Necessitat de formació permanent i comarca/edat/forma d'especialitat (Solé, 2005)	280
Taula 11: $\chi^2$ Valoració de la formació permanent i forma d'especialitat/comarca (Solé, 2005)	283

Taula 12: $\chi^2$ Oferta de cursos quantitativs i forma d'especialitat/comarca (Solé, 2005)	285
Taula 13: Criteris per l'elaboració del 2n nivell de concreció (Solé, 2005)	288
Taula 14: Blocs de contingut (Solé, 2005)	289
Taula 15: Metodologies emprades pels professors d'EF (Solé, 2005)	291
Taula 16: Tipologia de crèdits en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	294
Taula 17: Nombre i tant per cent de cada tipologia de CV (Solé, 2005)	295
Taula 18: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de procediments en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)	298
Taula 19: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts de conceptes en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)	300
Taula 20: Mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en els continguts d'actituds en els dos cicles de l'ESO i en el global de l'Etapa (Solé, 2005)	303
Taula 21: Tipus de contingut en cada curs de l'ESO (Solé, 2005)	304
Taula 22: $\chi^2$ Criteris per elaborar el 2n nivell i titularitat de centre (Solé, 2005)	306
Taula 23: $\chi^2$ Blocs de contingut en cada curs de l'ESO i titularitat (Solé, 2005)	307
Taula 24: $\chi^2$ Blocs de contingut en cada curs de l'ESO i estrats (Solé, 2005)	308
Taula 25: $\chi^2$ Metodologia de cada bloc de contingut i titularitat/sexe/edat/forma d'especialitat (Solé, 2005)	308
Taula 26: $\chi^2$ Crèdits Variables i titularitat de centres/estrats (Solé, 2005)	313
Taula 27: $\chi^2$ Llibre de text i titularitat/estrat/forma d'especialitat/sexe (Solé, 2005)	315
Taula 28: $\chi^2$ Titularitat i utilització dels continguts de procediments (Solé, 2005)	315
Taula 29: $\chi^2$ Titularitat i utilització dels continguts de conceptes (Solé, 2005)	316
Taula 30: $\chi^2$ Titularitat i utilització dels continguts d'actituds (Solé, 2005)	316
Taula 31: $\chi^2$ Tipus de contingut i titularitat/sexe/forma d'especialitat (Solé, 2005)	316
Taula 32: Instal.lacions, equipament i material en els centres d'ESO (Solé, 2005)	319
Taula 33: Condicionament de les instal.lacions, equipament i material (Solé, 2005)	346
Taula 34: $\chi^2$ Instal.lacions (existència i pròpies) i titularitat (Solé, 2005)	347
Taula 35: $\chi^2$ Equipament existència i titularitat (Solé, 2005)	348

Relació de quadres, gràfics i taules

Taula 36: $\chi^2$ Material existència i titularitat (Solé, 2005)	349
Taula 37: $\chi^2$ Condicionament de la docència a partir de les instal·lacions, equipament i material i titularitat/estrat/sexe/forma d'especialitat/edat (Solé, 2005)	350
Taula 38: Mitjana aritmètica d'interdisciplinarietat amb cada àrea curricular (Solé, 2005)	353
Taula 39: Formes de treballar la diversitat en EF (Solé, 2005)	356
Taula 40: $\chi^2$ Interdisciplinarietat de cada àrea curricular i titularitat/estrat/sexe/edat/forma d'especialitat (Solé, 2005)	363
Taula 41: $\chi^2$ Diversitat i titularitat/estrat/sexe/edat/especialitat (Solé, 2005)	369
Taula 42: $\chi^2$ Avaluació i titularitat/estrat/sexe/edat/especialitat (Solé, 2005)	373
Taula 43: $\chi^2$ Opinió del currículum i la reforma i titularitat/comarca/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)	387
Taula 44: $\chi^2$ Què hi afegiries i trauries del currículum i titularitat/estrat/edat/sexe/opinió de la seva formació inicial (Solé, 2005)	388
Taula 45: $\chi^2$ Tarannà del professor i edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)	388
Taula 46: $\chi^2$ Problemes en les classes d'EF i titularitat/comarca/estrat/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)	389
Taula 47: $\chi^2$ Què agrada més i menys als alumnes i titularitat/comarca/estrat/edat/sexe/especialitat (Solé, 2005)	389

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## BIBLIOGRAFIA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI  
L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI A PARTIR DE LA LOGSE. UN ESTUDI DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA.  
Autora: Gemma Solé Boronat  
ISBN: 978-84-690-6747-5 / DL: T.1065-2007

## A

- ABAD, A i SERVIN, L.A. (1978). *Introducción al muestreo*. México: Limusa.
- ALONSO, P. M. (1994). *La Educación Física y su diáctica*. Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- ANGULO, J.F. i BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANTON, E. (Coord). (1997). *Formació inicial del professorat d'educació secundària: qüestions psicopedagògiques*. Tarragona: ICE. Quaderns de formació,1.
- ANTÚNEZ, S. (1989). *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ, S. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apunts del curs al 1r cicle d'ESO realitzat pel Departament d'Ensenyament. IES Verge de la Mercè. Barcelona. Setembre 1997.
- ARGIMON PALLÁS, J. M. i JIMÉNEZ VILLA, J. (19992). *Métodos de investigación*. Barcelona : Harcourt.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ARNOLD, R.; BARBANY, J. R.; BIENFARZ, I.; CARRANZA, M.; FUSTER, J.; HERNÁNDEZ, J.; LAGARDERA, F.; ORTEGA, E.; PORTA, J.; PRAT, J. A. i ROUBA, P. (19904). *La Educación Física en las enseñanzas medias. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- ARRANZ, F. J. i MORILLA, M. (1997) (coord). *Materiales curriculares para el profesorado de Educación Física*. Volum I i II. Sevilla: Wanceulen.
- ASTIGARRA, J. (2003). *Educación Física en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Gymnos.
- *ATLES de Catalunya* (1993). Barcelona: Vox.
- *ATLES de Tarragona* (1986). Barcelona: Serpa.
- AYALA, F. (20024). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas

## B

- BENEDITO, V. (1976). *Introducción a los métodos de investigación pedagógica*. Barcelona: Círculo Ed. Universo.
- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

- BLÁZQUEZ, D. (1992). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BLANDEZ, J (1994). *La organización de los espacios y materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BLANDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- BLANDEZ, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ, D. (1992). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ, D. (1993). "Perspectives d l'Avaluació en Educació Física i l'Esport". *Apunts. Educació Física i Esports*, 31, 5-16.
- BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. i TERRÓN, J. (1994). *Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria*. Universidad de Extremadura: ICE.
- BUCHER, W. (1994). *1000 Ejercicios y juegos de deportes alternativos*. Barcelona: Hispano Europea.

## C

- CAGIGAL, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat Editores.
- CALZADA, A. i SOLÉ, G. (1999). *Educació Física 1r/2n ESO. Llibre de l'alumne*. Madrid: Gymnos.
- CALZADA, A. i SOLÉ, G. (1999). *Educació Física 1r/2n ESO. Quadern de l'alumne*. Madrid: Gymnos.
- CASTAÑER, M. (19932). *La Educación Física en la enseñanza primaria, una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona. Inde.
- CASTAÑER, M. i TRIGO, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- CASTAÑER, M. i TRIGO, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Inde.
- CASTEJÓN, F. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CASTEJÓN, F. (1996). *Evaluación de La Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- CASTEJÓN, F. (1997). *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.



- CAVE, R. (1979). *Introducción a la programación educativa*. Madrid: Anaya.
- CECCHINI, J. A. (1993). *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferreria.
- CECCHINI, J. A. (1996). «Concepto de Educación Física Epistemología y Educación Física de Base» en GARCIA HOZ, V. (Coord.) *Personalización en Educación Física*. Madrid: Rialp.
- CHAVARRIA, X. (1993). *La Educación Física en la enseñanza Primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones*. Barcelona: Paidotribo.
- CHRISTINE, C. i CRISTINE, D. (1973). *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- COHEN, L. i MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1986). “Hacia una elaboración de un modelo de diseño curricular”. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1989). “Diseño curricular base y proyectos curriculares”. *Cuadernos de Pedagogía*, 168. 8-12.
- CONNELLY i LANZ (1989). *Definiciones de currículum. Enciclopedia internacional de la Educación*. MEC. Madrid-Barcelona: Vicens Vives.
- CONTRERAS, R.O. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS, R.O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- CONTRERAS, R.O. (1999). “De l'acte didàctic a la teoria del currículum o de l'exercici físic al disseny i desenvolupament curricular de la motricitat”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 56, 25-31.
- COOK, T. D. i REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos e investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORPAS, F.J.; TORO, S. i ZARCO, J. A. (1991). *Educación Física. Manual para el profesor*. Málaga: Aljibe.
- CUEVAS, R. (2002). “Anàlisi de la nova organització dels blocs de continguts d'Educació Física en Educació Secundària”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 67, 18-26.

## D

- DA FONSECA, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
- DA FONSECA, V. (1991). *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: Serie CITAP.
- DE LA HERRÁN, A.; GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente*. Madrid: Universitas.
- DE LA TORRE, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson S.L.
- DE LA TORRE, S. i BARRIOS, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE.
- DEL RINCÓN (1995). *Técnicas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEVIS J. i PEIRÓ C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DEVIS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Mexico: Trillas.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993). *Unidades didácticas para Secundaria I: De las habilidades básicas a las habilidades específicas*. Barcelona: Inde.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994). *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: Inde.
- DÍAZ LUCEA, J. (1996). “Els recursos i materials didàctics en educació física”, *Apunts. Educación Física y Deportes*, 43, 42-52.
- DÍAZ LUCEA, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- DÍAZ LUCEA, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de la educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Departament de Pedagogia Aplicada. UAB. Tesis doctoral.
- DÍAZ LUCEA, J. (2002). “Les teories implícites dels professors d’Educació Física”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 70, 16-24.
- *DICCIONARI PAIDOTRIBO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE*. (1999). Barcelona: Paidotribo.
- *DICCIONARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE* (1992): BEYER, E. (dtor.). Málaga: UNISPORT.

## E

- ECO, U. (19835). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- ESTEVE, J. M. (1991). "Los profesores ante la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190 , 54-58.
- ESTEVE, J. M. (1993). "Identidad profesional e inicios en la profesión docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 220 , 58-63.
- ESTEVE, J. M. (19943). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

## F

- FERNÁNDEZ, G. i NAVARRO, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ, J.P. GARCÍA, R. i POSADA, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en Educación Física*. Lérida: Ed. Deportiva Agonos.
- FERNÁNDEZ, M. (1988). "Unidad y diversidad en la escuela comprensiva". *Cuadernos de Pedagogía*, 157 , 65-66.
- FERNÁNDEZ, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- FERRÁNDEZ, A. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FERRERES, V. i MOLINA, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU,S.A.
- FERRERES, V. (Coord). (1997). *El desarrollo profesional del docente: evaluación de los planes provinciales de formación*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar. Colección la Educación Física en Reforma*. Barcelona: Inde.
- FRAILE, A. (1993). *Un modelo de Formación Permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- FRAILE, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Almaru Ediciones.
- FOX, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FULLAT, O. (1978). *Filosofía de la educación*. Barcelona: CEAC.
- FUNDACIÓN Hogar del Empleado (2000). *Informe Educaivo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.

## G

- GAIRÍN, J. (coord.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- GALDÓN, O, TOUS, J i LÓPEZ, P. (2002). *Manual de educación física y deportes técnicas y actividades prácticas*. Barcelona: Oceano.
- GALINDO, C. (1995). Comunicació. "El proceso de consolidación de la Educación Física en el Sistema Educativo Español: Análisis de las características que conforman la primera etapa de su evolución" *II Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la recreació de INEF-Lleida* (pàg. 184).
- GÁLVEZ, A. "La metodología en la Reforma. Aproximació conceptual". *Apunts. Educació Física i Esports*, 56 , 92-94.
- GARCÍA HOZ, V. (1996). *Personalización en la EF*. Madrid: Ediciones Rialp.
- GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J. i ALVIRA, F. (1989). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- GARCÍA RUSO, H. (1992). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta del currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCIA, M. (1995). *La coeducació en Educació Física*. Barcelona: ICE de la UAB.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament de Cultura (1991). *Diccionari de Gimnàstica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament de Cultura (1991). *Diccionari de Voleibol*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament de Cultura (1991). *Diccionari d'Atletisme*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. LLEI ORGÀNICA 4/1979, de 18 de desembre, d'Estatut d'Autonomia de Catalunya. DOGC Núm: 38 del dia 31 de desembre de 1979 (Pàgina 576)
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament (1989). *DISSENY CURRICULAR. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *CURRÍCULUM. El projecte curricular i la programació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

## Bibliografia

- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). CURRÍCULUM. *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). CURRÍCULUM. *Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995). *Legislació d'Ensenyament de Catalunya. Legislació temàtica*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995). *Mòdul d'iniciació al primer cicle d'Educació Secundària Obligatòria. Organització de centres*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996). *L'avaluació a l'ESO*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GERVILA, A. (1988). *El currículum: fundamentación y modelos*. Málaga: Innovare.
- GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1992). «Diseño del currículum, diseño de la enseñanza: Ámbitos de diseño». En Gimeno, J Y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- GIMENO, J. "El profesorado, ¿mejora de la calidad o incremento del control?". *Cuadernos de Pedagogía*, 219 , 22-27.
- GIMENO, J. i PÉREZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. i PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, S. (1996). *Bases para el diseño curricular de actividades de tiempo libre*. Tesis doctoral. URV: Tarragona.
- GIMENO, S. (2002). *Proyecto docente: La Educación Física y su didáctica*. URV: Tarragona.
- GIMENO, S.; PÉREZ, C. i VIZUETE, M. (2000). *Educació Física i la seva didàctica*. Tarragona: Servei Lingüístic URV.



- GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Madrid: Morata.

- GONZÁLEZ, A. P. (1989). “Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado”. En GONZÁLEZ SOTO, A. P. (Coord.): *Estrategias de innovación*. Madrid: UNED.

- GONZALEZ, A.P.; FERRERES, P. i JIMENEZ, B. (1988). *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. Barcelona. UB.

- GONZÁLEZ, M. i GONZÁLEZ, C. (1996). “El material d’educació física en el marc de la reforma educativa”, *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 46, pp 36-41.

- GONZALEZ, J. (1998). *Organización del deporte extraescolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón, diseño de un modelo*. INEFC: Barcelona.

## H

- HERNÁNDEZ, F.J. (1999). “L’educació física, l’esport i la diversitat en Secundària”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 60, 6-12.

## I

- IBAÑEZ-MARTÍN, J. (1987). *El problema del contenido científico: un primer acercamiento desde la filosofía de la educación*. Barcelona: CEAC.

- IMBERNON, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

- IMBERNON, F. “La Renovación Pedagógica para una nueva enseñanza”. *Aula de Innovación Educativa*, 11 , 80-84.

- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Graó.

- INSTITUT D’ESTUDIS CATALANS (1995). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

- INSTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA (1985-1989). *Cos, moviment, rendiment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de l’Esport.

- INSTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA (1987-1989). *L’Educació motora de Base*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de l’Esport.

## J

- JARDÍ, C. i RIUS, J. (1994). *1000 Ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.

- JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A.P. i FERRERES, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

## K

- KIRK, D. (1990). *Educació Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

## L

- LAGARDERA, F. (1989). “Educación Física sistemática: hacia una enseñanza contextualizada”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 16-17, 29-36.
- LAGARDERA, F. (2000). “Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI”. *Tándem*, 1, 67-78.
- LAGARDERA, F. i LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAPIERRE, A. (1977). *Educación psicomotriz en la Escuela Maternal. Una experiencia con los pequeños*. Barcelona: Científico-Médica.
- LE BOULCH, J. (1978). *Educación por el movimiento en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1979). *La Educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de la Ordenación del Sistema Educativo Español. BOE nº 238, de 4-10-1990.
- LEY ORGÁNICA 8/1995, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4-7-1995.
- LÓPEZ, A. (2001). “Los materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza y aprendizaje”. *Tándem*, 4, 34-44.
- LÓPEZ, M. (1981). *Bases para una educación física en los centros de enseñanza*. Madrid: Ed. Esteban Sanz.
- LÓPEZ, M. i ESTAPÉ, E. (2002). “Estudi dels espais esportius per a l'Educació Física”. *Apunts. Educació Física i esports*, 69, 86-94.

- LÓPEZ, A. i MORENO, J.A. (2002). “Aprentatge de fets i conceptes en educació física. Una proposta metodològica”. *Apunts. Educació Física i esports*, 69,18-26.

- LÓPEZ, P. i TOUS, J. (2002). *Manual de Educación Física y deportes*. Barcelona: Océano.

- LÓPEZ, V. M. (2000). “Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 62, 16-26.

## M

- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

- MARTÍNEZ, E.; ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. i LINARES, D. (2003). “Les proves d’aptitud física en l’avaluació de l’educació física de l’ESO”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 71, 61-77.

- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.

- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.

- MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.

- MEC (1989). *Plan Marco de Formación Permanente*. Madrid: MEC.

- MEC (1992). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.

- MÉNDEZ, A. i MÉNDEZ, C. (19982). *Los juegos en el currículum de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

- MOLINA, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.

- MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

- MOSSTON, M.; ASWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

## N

- NIETO, J. M. (1982). *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Madrid: Escuela Española.

## P

- PARLEBAS, P. (1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga: Uniesport Málaga. Junta de Andalucía.



## Bibliografia

- PASTOR, J. L. (1993). *Bases teóricas y metodológicas para la educación física en primaria*. Ed. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- PASTOR, J. L. (1995). *La Educación Física en España: fuentes y bibliografía básicas*. Ed. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- PASTOR, J. L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Ed. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- PASTOR, J. L. (2001). *La Educación Física y su didáctica*. Barcelona: Inde.
- PASTOR, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- PEIRÓ, C. (2001). "Materiales curriculares y formación del profesorado en educación física". *Tándem*, 4, 19-32.
- PÉREZ, A. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PÉREZ, R. (2001). «Organización de centros y educación física. Nuevas perspectivas. Comunicació» en *Aspectos didácticos de la Educación Física.5*. ICE Universitat de Zaragoza.
- PIAGET, J. (1977). *Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- PIERON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. Barcelona: Inde.
- PRAT, M. (2000). "El perfil profesional del mestre especialista d'Educació Física". *Apunts. Educació Física i Esports*, 61, 48-51.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

## R

- RAMOS (1997). "Anàlisi de la investigació en educació física: un acostament conceptual i un exemple pràctic d'un model integral d'investigació en l'ensenyament". *Apunts. Educació Física i esports*, 97, 47-52.
- RAMOS del VILLAR (1999). "Criteris d'estructuració de continguts per a l'àrea d'Educació Física en l'Ensenyament Secundari Obligatori". *Apunts. Educació Física i esports*, 56, 32-38.
- REAL, G. (1991). *Derecho Público del Deporte*. Madrid: Civitas.
- REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitario, BOE nº 152; miércoles, 26 de junio de 1991.

- REAL DECRETO 1354/1991, de 6 de septiembre (BOE del 13 de septiembre), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- RIERA, J. i CRUZ, J. (1991). *Psicología del deporte*. Barcelona: Martínez Roca.
- RODRÍGUEZ, J. (1995). *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. i GARCIA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, T. (1997). *Proyecto docente*. Santander: Universidad Cantabria.
- RODRÍGUEZ, J. (coord.) (1995). *Desarrollo curricular en Educación Física (primer ciclo de ESO)*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ, M. (coord.) (2002). *Didáctica general*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROMERO, S. (1993). *Contenidos de la Educación Física en la Escuela Programas renovados/ Propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.
- ROSA, J. (1999). *Terminología de educación física y su didáctica*. León: Universidad de León.
- RUIZ, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ, L.M. (1996). *Educación Física y práctica docente*. Madrid: MEC.
- RUIZ, L.M. (2000). "Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial". *Apunts. Educació Física i esports*, 60, 20-25.

## S

- SÁENZ, O. (1988). *Organización escolar*. Madrid: Anaya.
- SÁENZ, O. (1994). *Didáctica General*. Alcoy: Marfil.
- SALES, J. (1997). *La evaluación de la Educación Física en Primaria. Una propuesta práctica*. Barcelona: Inde.
- SÁNCHEZ, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ, F. (1996). *La Actividad Física orientada a la salud*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ, Sergio (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Aula Santillana.
- SAYLOR, J.G. i ALEXANDER, W. M. (1970). *Planeamiento del currículum en la escuela moderna..* Buenos Aires. Troquel.

- SEBASTIANI, E. (1993). "L'avaluació de l'Educació Física en la reforma educativa". *Apunts d'Educació Física*, 31, 17-26.
- SEBASTIANI, E. (1995). *La programación curricular desde el DCB: propuesta práctica para el diseño de créditos y unidades didácticas, apuntes del curs*. Cursos d'Estiu de l'INEFC de Barcelona, 1995.
- SENNERS, P. (1995). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- SENNERS, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: Inde.
- SEPÚLVEDA, F. i RAJADELL, N. (coord.) (2001). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- SEYBOL, A. (1986). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SICILIA, A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- SIERRA, R. (1981). *Análisis estadístico y modelos matemáticos*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SOLÉ, G. (1996). "Juguem a Goalball a l'escola". *5es Jornades per a professors de Primària i Secundària especialitzats en EF*. INEFC, 9-16.
- SOLÉ, G. (1996). "Els esports paralímpics practicats a l'escola ordinària". *6es Jornades per a professors de Primària i Secundària especialitzats en EF*. INEFC, 29-37.
- SOLÉ, G. (1997). "Interacció entre l'escola ordinària i l'escola especial a partir de l'Educació Física". *Comunicació en el 3r Congrés de Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. INEF Lleida.
- SOLÉ, G. (1998). "Educació Física i Plàstica. Àrees interdisciplinàries". *7es Jornades per a professors de Primària i Secundària especialitzats en EF*. INEFC.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1991). "La Investigación del currículum y el arte del profesor". *Investigación en la escuela*, 15, 9-15.

## T

- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- TABERNERO, B. i MÁRQUEZ, S. (2003). "Estudi de l'aula d'educació física: anàlisi dels recursos material propis de l'àrea". *Apunts. Educació Física i Esports*, 72, 49-54.
- TINAJAS, A. (1999). "Alguns aspectes teòrics i pràctics en l'elaboració d'enquestes en l'àmbit escolar". *Apunts. Educació Física i Esports*, 56, 57-64.

- TINNIG, R. (1992). *Educación Física: La Escuela y sus Profesores*. Universidad de Valencia. Valencia.

- TINNING, R. (1996). “Discurso que orienta el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado”. *Revista Educación*, 311, 123-134.

- TORRES, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelacion con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral.

- TORO, S. (1991). *Educación Física planteamiento didáctico*. Granada: Aljibe.

## U

- UREÑA, F. (coord) (1997). *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Barcelona: Inde.

## V

- VÁZQUEZ, B. (1988). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

- VÁZQUEZ, B. (2000). *Educación Física y género. Modelo para la observación y análisis*. Madrid: Gymnos.

- VICENTE, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.

- VICIANA, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- VICIANA, J. (1999). “La programació i la intervenció didàctica en l'esport (I). La tècnica d'ensenyament”. *Apunts. Educació Física i esports*, 56, 10-16.

- VICIANA, J. i DELGADO, M. A. (1999). “La programació i la intervenció didàctica en l'esport (II). Aportació dels diferents estils d'ensenyament”. *Apunts. Educació Física i esports*, 56, 17-24.

- VICIANA, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- VIZUETE, M. (1997). “Bases teóricas de la Educación Física”, en CASTEJÓN, F.J. (1997): *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.

## W

- WHEELER, D. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana. Colección aula XXI.

## Y

- YUS; R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

## Z

- ZABALA, A. (1995). *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. (1998). *La Educación Física femenina en España*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. i PÁRRAGA, J.A. (2000). *Reflexiones sobre educación física y deporte en la edad escolar*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. (2001). *Bases teóricas de la Educación Física y el deporte*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup> L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- ZARCO, J.A. (1992). *Desarrollo infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.

### **Documents localitzats a Internet:**

- LÓPEZ, A. i VEGA, C. “Tendencias de la evaluación en Educación Física. En revista digital efdeportes. <http://www.efdeportes.com/efd53/evalef.htm>
- LÓPEZ, V. M. (2001). “La complejidad de la evaluación en Educación Física. Perdidos entre la duda y la tradición”.  
En [http://geocities.com/la\\_revistilla/REVISTIL/7reflexiones1.html](http://geocities.com/la_revistilla/REVISTIL/7reflexiones1.html)
- MOLNAR, G. “Concepto de evaluación aplicada”. En página personal de internet. <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor51816>
- POSADA, F. “La evaluación en Educación Física”. En página personal de internet. <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/evalua.html>