

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT:
INNOVACIÓ I SISTEMA EDUCATIU**

**ELS CONTINGUTS ACTITUDINALS
EN EDUCACIÓ FÍSICA A L'EDUCACIÓ
PRIMÀRIA**

**Autora: Maria Prat i Grau
Director: Joaquín Gairín Sallán
Bellaterra, 2000**

ÍNDIX GENERAL

PRESENTACIO, JUSTIFICACIO I ESTRUCTURA DE LA TESI.....	3
1. Introducció	3
2. Justificacions i motivacions	4
3. Estructura de la tesi	7
I. L'EDUCACIÓ FÍSICA A PRIMÀRIA I A LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU	11
1. L'educació física a l'educació primària	
1.1. Referència històrica.....	13
1.2. Principals tendències i problemàtica conceptual	17
1.2.1. Corrent psicomotriu.....	18
1.2.2. Corrent gimnàsticoesportiu.....	18
1.2.3. Corrent expressiu	19
1.2.4. Corrent d'educació per a la salut i el lleure	19
1.2.5. Cap a una integració de les diferents corrents i un nou concepte de l'educació física escolar	20
1.3. Aspectes diferencials de l'educació física	23
2. L'educació física en la Reforma del sistema educatiu	
2.1. Fonaments bàsics del Sistema Educatiu.....	27
2.1.1. Principals implicacions per a l'educació física a primària	30
2.2. El currículum de l'àrea de l'Educació Física a primària.....	31
2.2.1. Introducció	32
2.2.2. Objectius	33
2.2.3. Continguts.....	34
2.2.4. Objectius terminals i criteris d'avaluació.....	38
2.2.5. Orientacions didàctiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge.....	39
2.2.6. Orientacions per a l'avaluació	41
2.3. Crítiques i problemàtiques	43
II. ELS CONTINGUTS ACTITUDINALS EN L'EDUCACIÓ.....	45
1. Els continguts actitudinals : les actituds, els valors i les normes	
1.1. Les actituds	48
1.1.1. Concepte	48
1.1.2. Components de les actituds	50
1.1.3. Actituds i conducta.....	52
1.2. Els valors	55
1.2.1. Concepte	55
1.2.2. Naturalesa dels valors.....	57
1.3. Les normes	59

1.4. Relació entre actituds, valors i normes.....	60
1.5. Resum de les aportacions principals.....	65
2. Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu.....	67
2.1. Els continguts actitudinals en la LOGSE i el Disseny Curricular Base.....	67
2.2. Els continguts actitudinals i els objectius generals	69
2.2.1. Relació amb els objectius generals d'Etapa.....	69
2.2.2. Relació amb els objectius generals d'Àrea.....	73
2.3. Els continguts actitudinals i els continguts escolars	74
2.3.1. Dimensions dels continguts actitudinals	78
2.4. Els continguts actitudinals i els Eixos Transversals.....	82
2.5. Contingut "moral" dels dissenys curriculars	85
2.6. Crítiques i problemàtiques al plantejament de la Reforma....	89
3. L'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals.....	93
3.1. Fonaments i teories psicopedagògiques del desenvolupament d'actituds	93
3.2. Ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals a l'escola.....	97
3.2.1. Funció de l'Escola en la transmissió dels continguts actitudinals.....	97
3.2.2. Treball de totes les matèries o d'una matèria en concret?.....	100
3.2.3. Cultura moral i organitzativa del centre.....	103
3.2.4. Influència del context social: la família, els mitjans de comunicació i la societat.....	106
3.2.4.1. La família	106
3.2.4.2. Els mitjans de comunicació	107
3.2.4.3. La societat.....	108
3.3. Aspectes didàctics de l'ensenyament aprenentatge dels continguts actitudinals	110
3.3.1. Metodologia.....	111
3.3.1.1. Aclariment de valors	111
3.3.1.2. Estimular el desenvolupament moral.....	115
3.3.1.3. Altres	116
3.3.2. Avaluació	119
3.3.2.1. Reflexions respecte al plantejament de la Reforma.....	119
3.3.2.2. Problemes i consideracions respecte a l'avaluació dels continguts actitudinals	121
3.3.2.3. Mètodes i tècniques per a l'avaluació dels continguts actitudinals.....	122
3.3.3. Actitud del professorat	125
3.3.4. El clima de la sessió	128

III. ELS CONTINGUTS ACTITUDINALS EN EDUCACIÓ FÍSICA

1. Els continguts actitudinals en l'Educació Física a l'educació primària..... 133

- 1.1. Els continguts actitudinals en relació als objectius generals d'etapa i d'àrea..... 133
- 1.2. Els continguts actitudinals a l'àrea d'Educació física 136
 - 1.2.1. Consideracions generals 136
 - 1.2.2. Anàlisi de la proposta del Departament d'Ensenyament..... 137
 - 1.2.3. Anàlisi de la proposta del Ministeri 139
 - 1.2.4. El segon nivell de concreció..... 140
 - 1.2.5. Principals continguts actitudinals a partir de l'anàlisi dels dissenys curriculars 143
- 1.3. Aspectes didàctics dels continguts actitudinals d'educació física..... 145
 - 1.3.1. Metodologia 145
 - 1.3.2. Avaluació..... 148
 - 1.3.3. Actuació del professorat..... 151
 - 1.3.4. Clima de sessió..... 155
- 1.4. Influència del context social 157
 - 1.4.1. Mitjans de comunicació 158
 - 1.4.2. L'esport extraescolar 161
 - 1.4.3. La família 163
- 1.5. Un model d'intervenció ecològica per al desenvolupament i promoció de valors en l'activitat física i l'esport 164

2. Estudis i investigacions realitzades sobre els continguts actitudinals d'educació física 167

- 2.1. Investigacions centrades en l'educació primària (6-12 anys) 170
- 2.2. Investigacions centrades en l'educació secundària (13-18 anys)..... 177
- 2.3. Investigacions realitzades en la societat en general..... 187
- 2.4. Altres investigacions d'interès 189

IV. PLANTEJAMENT, DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ 193

1. Plantejament i disseny de la investigació..... 195

- 1.1. El problema que s'ha d'investigar 195
- 1.2. Característiques generals de la investigació 197
 - 1.2.1. Paradigmes de la investigació..... 198
 - 1.2.2. Metodologia de la investigació 199
- 1.3. Disseny de la investigació..... 201
- 1.4. Propòsits de la investigació..... 204
- 1.5. Pla de treball..... 205
 - 1.5.1. Temporalització..... 206

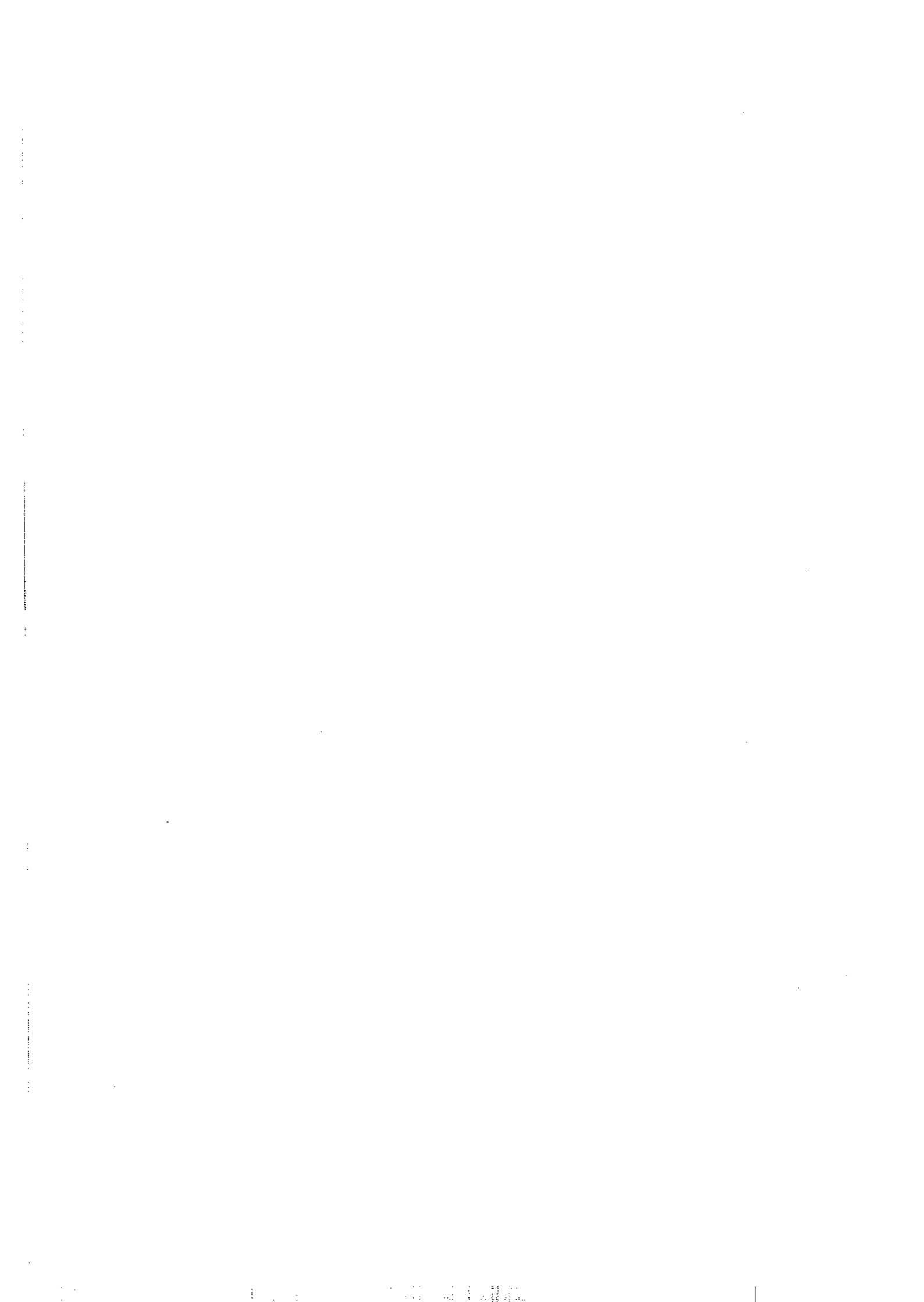
2. Desenvolupament de la investigació	209
2.1. Estudi genèric	211
2.1.1. Població i mostra.....	211
2.1.2. El qüestionari.....	214
2.1.2.1. Objectius i estructura del qüestionari.....	215
2.1.2.2. Procés d'elaboració i validació.....	216
2.1.2.3. Aplicació del qüestionari.....	255
2.1.2.4. Tractament de la informació	228
2.2. Estudi específic.	229
2.2.1. Població i mostra.....	229
2.2.1.1. Titularitat del centre.....	229
2.2.1.2. Titulació del professorat.....	230
2.2.1.3. Sexe i edat del professorat	230
2.2.1.4. Nombre d'anys de docència i experiència docent	231
2.2.1.5. Característiques socioculturals de la població	
escolar	231
2.2.1.6. Altres	232
2.2.1.7. Mostra definitiva.....	233
2.2.2. L'observació	236
2.2.2.1. Planificació de l'observació.....	238
a. Objectius de l'observació.....	238
b. Tipologia i estratègia de l'observació.....	240
c. Nivell de participació	240
d. Nivell sistematització	241
2.2.2.2. Aplicació de l'observació	244
a. Primer període: preparació de l'observació.....	245
b. Segon període: observacions exploratòries.....	245
c. Tercer període: observacions sistemàtiques	246
d. Incidències en el procés	246
2.2.2.3. Tractament de la informació	248
2.2.3. L'entrevista	251
2.2.3.1. Característiques de l'entrevista.....	252
2.2.3.2. Preparació de l'entrevista.....	252
2.2.3.3. Aplicació de l'entrevista	255
a. Calendari d'actuació	256
b. Realització de les entrevistes.....	256
c. Incidències en la realització de les entrevistes	257
2.2.3.4. Possibilitats i límits de l'entrevista	258
2.2.4. L'escala d'actituds.....	259
2.2.4.1. Per què una escala d'actituds? Objectius	260
2.2.4.2. Escala verbal o escala gràfica?.....	261
2.2.4.3. Adaptació d'una escala d'actituds.....	262
a. Procés de construcció de l'escala d'actituds.....	262
b. Procés d'adaptació de l'escala d'actituds	265
2.2.4.4. Aplicació de l'escala d'actituds.	268
2.2.5. L'anàlisi de documents.....	269
2.2.5.1. Procés de recollida de documentació i	
incidències.	271

V. ANÀLISI DELS RESULTATS	273
1. Opinió i valoració dels continguts actitudinals	277
1.1. Importància	
1.2. Adequació de la matèria	277
1.3. Valoració dels continguts actitudinals de l'àrea d'educació física.....	282
1.4. Específics o comuns?	286
1.5. Valoració dels 34 continguts actitudinals globals.....	288
1.6. Valoració dels objectius de la matèria.....	291
1.7. Interpretació dels resultats.....	293
2. Tractament dels continguts actitudinals	297
2.1. Programació.....	297
2.2. Temps diferenciat o simultani?.....	302
2.3. Estratègies metodològiques	304
2.4. Criteris d'avaluació	307
2.5. Interpretació dels resultats.....	310
3. Característiques dels continguts actitudinals	313
3.1. Anàlisi general dels resultats des d'un punt de vista quantitatiu.....	315
3.2. Actituds en relació amb un mateix	321
3.2.1. Actituds higièniques.	321
3.2.2. Iniciativa.	327
3.2.3. Superació	329
3.2.4. Autocontrol.....	332
3.2.5. Desinhibició.....	334
3.2.6. Responsabilitat	336
3.2.7. Reflexió.....	338
3.3. Actituds en relació amb els altres	341
3.3.1. Cooperació.....	341
3.3.2. Competició.....	345
3.3.3. Agressivitat.....	349
3.3.4. Diàleg.....	353
3.3.5. Acceptació	357
3.3.6. Participació.....	360
3.3.7. Contacte corporal	362
3.4. En relació amb les normes	365
3.4.1. Amb les normes d'ús del material	365
3.4.2. Amb les normes d'ús de les instal·lacions.....	368
3.4.3. En relació amb les normes de seguretat	370
3.4.4. En relació amb les normes de joc	372
3.5. Actituds en relació amb la matèria	375
3.5.1. Anàlisi dels resultats obtinguts en l'escala d'actituds.....	375
3.5.2. Anàlisi dels resultats en funció de les diferents variables	
3.5.2.1. Gènere de l'alumnat.....	379
3.5.2.2. Cicle educatiu	380
3.5.2.3. Centre educatiu	381

3.5.2.4. Components de les actituds.....	382
3.5.3. Resultats de les observacions i entrevistes.....	383
3.6. Interpretació general dels resultats.....	387
3.7. Interpretacions més específiques.....	389
3.7.1. Actituds en relació amb un mateix.....	389
3.7.2. Actituds en relació amb els altres.....	394
3.7.3. Actituds en relació amb les normes.....	397
3.7.4. Actituds en relació amb la matèria.....	399
4. Factors determinants.....	401
4.1. El professorat. Aspectes personals i professionals.....	401
4.1.1. Edat.....	402
4.1.2. Gènere.....	409
4.1.3. Titulació /formació.....	414
4.1.4. Anys de docència.....	420
4.1.5. Càrrega docent i funcions en el centre.....	428
4.1.6. Activitat física practicada.....	432
4.2. Actuació del professorat.....	437
4.2.1. Participació/demostracions.....	439
4.2.2. Correccions/elogis.....	442
4.2.3. Control del grup.....	445
4.2.4. Informació.....	448
4.2.5. Actitud general del professorat.....	450
4.3. Clima de sessió.....	453
4.4. Context de centre.....	459
4.4.1. Titulariat de centre.....	459
4.4.2. Infraestructura.....	561
4.4.3. Treball d'Equip.....	464
4.4.4. Eixos Transversals.....	466
4.4.5. <i>l'últim de la llista... Per. i. PPE</i>	470
4.4.6. Altres.....	472
4.5. Interpretació dels resultats.....	475
4.5.1. Interpretacions generals.....	475
4.5.1. Interpretacions específiques.....	476
5. Principals problemes dels continguts actitudinals.....	485
5.1. Des d'un punt de vista del professorat.....	485
5.2. Aspectes estructurals i organitzatius.....	487
5.3. Condicionants socials.....	488
VI. CONCLUSIONS, PROPOSTES I PERSPECTIVES.....	493
1. Limitacions de la investigació.....	495
2. Conclusions.....	498
3. Propostes.....	529
4. Futures línies d'investigació.....	535
VII. BIBLIOGRAFIA.....	537
VIII. ANNEXOS.....	555

ÍNDIX DE QUADRES

Quadre núm. 1. Diferències entre actituds i altres conceptes.	50
Quadre núm. 2. Components de les actituds. (Sarabia, 1992:137)	51
Quadre núm. 3. Model de relació entre actitud i conducta (Fishbein i Ajzen).	53
Quadre núm. 4. Dimensions centrals en la conceptualització dels Valors Garzón i Garcés 1989:403, a Bolívar 1992:100))	58
Quadre núm. 5. Fins de l'educació segons la logse (Gonzalez Lucini, 1993 a Gutierrez, 1995)	70
Quadre núm. 6. Dimensions de les actituds en la reforma segons Bolívar.....	81
Quadre núm. 7. Espais escolars d'Educació en valors	87
Quadre núm. 8. Exemple de diàleg aclaridor. Viñar (1991:38).....	112
Quadre núm. 9. Exemple de full de valors. Gairin i Roure (1996:74).....	113
Quadre núm. 10. Exemple de frases incompletes. Bolívar (1992:219)	114
Quadre núm. 11. Exemple d'escala de valors. Bolívar (1992 :218).....	114
Quadre núm. 12. Exemple de dilema moral. GREM (1995), a Puig i Martín (1998:142).....	115
Quadre núm. 13. Determinants del clima de classe segons Mos (1979), de Beltran 1985,II:145, a Gairín 1986: 278).....	129
Quadre núm. 14. Model d'intervenció ecològica per al desenvolupament i promoció de valors socials i personals a través de l'activitat física i l'esport. Gutiérrez 1995:209.....	165
Quadre núm. 15. Disseny de la investigació	203
Quadre núm. 16. Diagrama de flux en una enquesta postal (Hoinville i Jowell,1978), a Cohen i Manion (1990:153).....	227
Quadre núm. 17. Factors a observar..... (bis)	240
Quadre núm. 18. Tipologia d'actituds a observar..... (bis)	241



ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic núm. 1.	Equiparació dels continguts actitudinals.....	277
Gràfic núm. 2.	Claredat dels continguts actitudinals.....	284
Gràfic núm. 3.	Importància dels continguts actitudinals	284
Gràfic núm. 4.	Els treballes?	285
Gràfic núm. 5.	Específics o comuns?	286
Gràfic núm. 6.	Mitjana de puntuació dels 34 continguts actitudinals.....	290
Gràfic núm. 7.	Creus possible programar els CA?	297
Gràfic núm. 8.	Creus necessari programar els C.A?.....	298
Gràfic núm. 9.	Programes els C.A.?	298
Gràfic núm. 10.	Aspectes importants en la preparació de la sessió	301
Gràfic núm. 11.	Temps diferenciat o temps simultani?.....	302
Gràfic núm. 12.	Disminuir el temps de pràctica?	302
Gràfic núm. 13.	Tipologia de les actituds observades	316
Gràfic núm. 14.	Actituds amb relació a un mateix	317
Gràfic núm. 15.	Actituds en relació amb els altres	318
Gràfic núm. 16.	Actituds en relació amb les normes.....	319
Gràfic núm. 17.	Freqüència de situacions de caràcter higiènic.....	321
Gràfic núm. 18.	Existència de dutxes	323
Gràfic núm. 19.	Existència de vestidors.....	323
Gràfic núm. 20.	Resultats en funció dels components de les actituds	383
Gràfic núm. 21.	Edat del professorat	402
Gràfic núm. 22.	Actituds en relació a un mateix ítem significatius en funció de l'edat	406
Gràfic núm. 23.	Actituds en relació amb els altres. ítems significatius	406
Gràfic núm. 24.	Freqüència de situacions. Ítems significatius en funció de l'edat.....	408
Gràfic núm. 25.	Gènere del professorat.....	409
Gràfic núm. 26.	Actituds en relació amb un mateix. Ítems significatius en funció del gènere	412
Gràfic núm. 27.	Actituds en relació amb els altres. Ítems significatius en funció del gènere	413
Gràfic núm. 28.	Actituds en relació amb l'entorn i la participació. Ítems significatius en funció del gènere	413
Gràfic núm. 29.	Titulació del professorat	414
Gràfic núm. 30.	Formació permanent del professorat.....	416
Gràfic núm. 31.	Freqüència de situacions en funció de la titulació	419
Gràfic núm. 32.	Problemes detectats en funció de la titulació	420
Gràfic núm. 33.	Anys de docència: especialista/generalista.....	421
Gràfic núm. 34.	Freqüència de situacions en funció dels anys de docència	423
Gràfic núm. 35.	Objectius en funció dels anys de docència en educació física	426
Gràfic núm. 36.	Càrrega docent del professorat	428
Gràfic núm. 37.	Càrrega docent d'Educació Física	429
Gràfic núm. 38.	Tipus de pràctica actual	434
Gràfic núm. 39.	Tipus de practica realitzada.....	435
Gràfic núm. 40.	Titularitat del centre.	459
Gràfic núm. 41.	Participació en els eixos transversals.	467
Gràfic núm. 42.	Temes tractats en els eixos transversals.....	467
Gràfic núm. 43.	Problemes des d'un punt de vista del professorat	486



ÍNDEX DE TAULES

Taula núm. 1. Canvis del Sistema Educatiu. Taula d'equivalències.	28
Taula núm. 2. Característiques dels continguts proposats a la reforma.	29
Taula núm. 3. Estructura del dissenys curricular. Comparació entre la proposta del ministeri i el departament d'ensenyament.	32
Taula núm. 4. Estructura dels continguts. Comparació entre les propostes del Ministeri i el departament d'ensenyament.	36
Taula núm. 5. Relació entre valors, actituds i normes, segons diferents autors	63
Taula núm. 6. Educació en valors i actituds al currículum de la Reforma. Bolívar (1995:79)	86
Taula núm. 7. Gènesi i desenvolupament de la moral (Bolívar 1992:123)	95
Taula núm. 8. Resum de tendències en educació moral a partir de les aportacions de Puig i Martín, a Puig 1996	96
Taula núm. 9. Recursos d'educació Moral, Martín i Puig 1998:172	117
Taula núm. 10. Mètodes i tècniques d'avaluació en l'àmbit dels valors i actituds. A partir de Bolívar (1995)	124
Taula núm. 11. Filosofia dels mitjans de comunicació. Sánchez Guerra (1994), a Tello (1999)	160
Taula núm. 12. Síntesi de les principals investigacions sobre actituds i valors en l'activitat física i/o l'esport a partir de 1990	169
Taula núm. 13. Objectius que intenta aconseguir el professorat amb la pràctica esportiva en les seves classes d'educació física, segons l'estudi de Castejón (1997)	171
Taula núm. 14. Principals problemes detectats a les classes d'educació física i esport	172
Taula núm. 15. Resultats de l'anàlisi factorial de l'aplicació del CAEF. Moreno i altres (1997)	177
Taula núm. 16. Relació de valors en esportistes joves. Cruz i col. 1991.	185
Taula núm. 17. Influència d'altres factors significatius en les actituds i valors cap a l'esport	187
Taula núm. 18. Resultats de l'anàlisi factorial sobre els objectius de l'Educació Física. Gutiérrez, 1995:142-145	187
Taula núm. 19. Pla d'actuació. calendari de treball	207
Taula núm. 20. Informació sol·licitada en els diferents instruments ...	210
Taula núm. 21. Distribució de la mostra estudi genèric	213
Taula núm. 22. Univocitat del llenguatge del qüestionari	218
Taula núm. 23. Depuració de jutges	219
Taula núm. 24. Depuració d'ítems del qüestionari	221
Taula núm. 25. Ítems ordenats per importància	222
Taula núm. 26. Mostra definitiva de l'estudi específic	235
Taula núm. 27. Calendari de realització de les observacions	244
Taula núm. 28. Previsió de sessions a observar	245
Taula núm. 29. Resum de les sessions observades	247
Taula núm. 30. Tipologia d'aspectes observats	250
Taula núm. 31. Tipologia de les entrevistes	255
Taula núm. 32. Ítems eliminats de l'escala d'actituds de Gairín	266
Taula núm. 33. Distribució de l'alumnat per centres	268

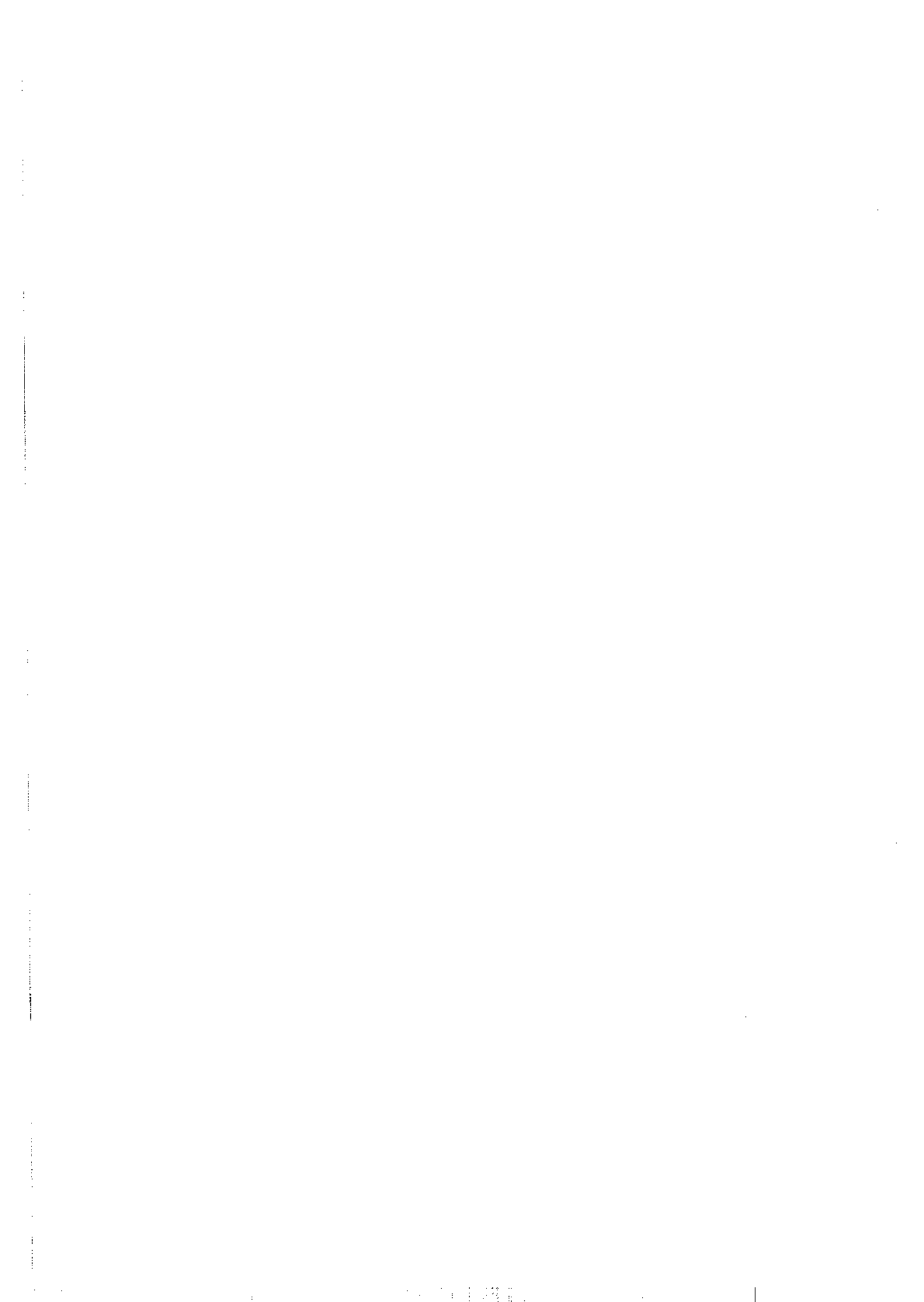
Taula núm. 34.	Documents sol·licitats als centres	270
Taula núm. 35.	Explicació de les referències documentals.....	276
Taula núm. 36.	Adequació de l'assignatura.....	280
Taula núm. 37.	Continguts globals més puntuats	288
Taula núm. 38.	Valoració dels 34 Continguts Actitudinals Globals	290
Taula núm. 39.	Valoració dels objectius de la matèria	292
Taula núm. 40.	Distribució del temps de classe	303
Taula núm. 41.	Principals estratègies	304
Taula núm. 42.	Criteris d'avaluació	307
Taula núm. 43.	Existència i adequació de dutxes i vestidors.....	322
Taula núm. 44.	Situacions de reflexió i diàleg observades.....	338
Taula núm. 45.	Nombre de situacions d'agressivitat observades	350
Taula núm. 46.	Nombre de conflictes en funció del sexe de l'alumnat	352
Taula núm. 47.	Situacions que fomenten el diàleg.....	353
Taula núm. 48.	Situacions de contacte corporal.....	363
Taula núm. 49.	Actituds en relació amb el material.....	366
Taula núm. 50.	Adequació del material esportiu	367
Taula núm. 51.	Existència i adequació de les instal·lacions	368
Taula núm. 52.	Valoració dels ítems de l'escala d'actituds.....	377
Taula núm. 53.	Valoració dels ítems de l'escala d'actituds agrupats...	378
Taula núm. 54.	Comparació de Mitjanes dels ítems globals en funció del gènere.....	379
Taula núm. 55.	Comparació de Mitjanes dels ítems significatius en funció del gènere	380
Taula núm. 56.	Anàlisi de variança en funció del cicle educatiu.....	381
Taula núm. 57.	Anàlisi de variança en funció del centre.....	381
Taula núm. 58.	Anàlisi de variança en funció del centre. Ítems significatius.....	381
Taula núm. 59.	Resultats en funció dels diferents components	382
Taula núm. 60.	Anàlisi de variança dels ítems totals en funció de l'edat del professorat.....	404
Taula núm. 61.	Anàlisi de la variança dels ítems significatius en funció de l'edat	405
Taula núm. 62.	Comparació de mitjanes dels ítems totals en funció del gènere	410
Taula núm. 63.	Comparació de mitjanes dels ítems significatius en funció del gènere	411
Taula núm. 64.	Comparació de mitjanes dels ítems totals sobre la variable titulació.....	418
Taula núm. 65.	Comparació de mitjanes dels ítems significatius en la variable titulació.....	419
Taula núm. 66.	Anàlisi de la variança dels ítems totals en funció dels anys de docència	422
Taula núm. 67.	Anàlisi de la variança dels ítems significatius en funció dels anys de docència	423
Taula núm. 68.	Anàlisi de la variança dels ítems totals en funció dels anys de docència en educació física.....	424
Taula núm. 69.	Anàlisi de variança en funció dels anys de docència d'educació física	426
Taula núm. 70.	Objectius en funció dels anys de docència en educació física	427
Taula núm. 71.	Anàlisi de la variança en funció dels anys de docència com a mestre.....	427
Taula núm. 72.	Funcions del professorat.....	431

Taula núm. 73. Altres funcions del professorat	431
Taula núm. 74. Anàlisi de varianza en la càrrega docent	432
Taula núm. 75. Freqüència de demostracions i participacions del professorat	442
Taula núm. 76. Elogis i correccions als diferents centres	444
Taula núm. 77. Relació de càstigs i reflexió/diàleg.	447
Taula núm. 78. Condicions de les instal·lacions cobertes.....	455
Taula núm. 79. Existència i adequació de les instal·lacions i el material.....	463
Taula núm. 80. Principals funcions desenvolupades.....	465
Taula núm. 81. Altres funcions desenvolupades.....	465
Taula núm. 82. Problemes des d'un punt de vista del professorat	485
Taula núm. 83. Problemes de tipus estructural i organitzatiu	487
Taula núm. 84. Condicionant socials	488



ÍNDEX D'ANNEXOS

Annex núm. 1 Quadre comparatiu d'objectius: MEC-Departament d'Ensenyament	557
Annex núm. 2. Objectius terminals (DE) i Criteris d'avaluació (MEC)	561
Annex núm. 3. Relació dels continguts actitudinals d'EF(DE) Relació dels continguts actitudinals d'EF (MEC)	565
Annex núm. 4. 34 continguts actitudinals comuns. D.E.	573
Annex núm. 5 . Qüestionari pilot	577
Annex núm. 6. Qüestionari jutges	587
Annex núm. 7. Qüestionari definitiu.....	599
Annex núm. 8 . Carta de presentació del qüestionari.....	615
Annex núm. 9. Tractament informàtic del qüestionari	619
Annex núm. 10. Full de registre de les observacions Exemple.	623
Annex núm. 11. Graella de registre de les observacions.....	627
Annex núm. 12. Carta de presentació als centres.....	631
Annex num. 13. Diferents apartats de l'observació. Definicions	635
Annex num. 14. Guió de l'entrevista a professors especialistes. Guió entrevista a experts (per correu)	641
Annex num. 15. Relació de persones entrevistades.	647
Annex núm. 16. Escala d'actituds cap a les matemàtiques. Gairín, 1986	651
Annex núm. 17. Escala d'actituds provisional.	655
Annex núm. 18. Escala d'actituds definitiva.	661
Annex núm. 19. Normes d'aplicació de l'escala d'actituds.....	665
Annex núm. 20. Model de fitxa informativa dels centres	669



Agraïments

Són moltes les persones i institucions a les quals voldria manifestar públicament el meu agraïment pel suport que m'han donat en la realització d'aquesta investigació.

En primer lloc voldria mostrar la meva gratitud al director de la tesi, Joaquín Gairín Sallán, el qual m'ha donat sobretot la confiança i el suport acadèmic necessari per poder portar a terme un projecte d'aquestes característiques. A continuació, vull destacar les col·laboracions de l'Escola Santa Rosa de Lima i Sagrat Cor de Manresa, el CEIP Mare de Déu de Montserrat de Sùria, el CEIP Escola Bellaterra de Cerdanyola del Vallès i, molt especialment, els mestres d'Educació Física corresponents els quals m'han permès compartir una part de la seva tasca educativa. També vull expressar el meu agraïment a totes aquelles persones que han intervingut com a jutges del qüestionari dissenyat en la investigació i a les que, des del seu anonimats hi han col·laborat emplenant les dades requerides.

També Vull donar les gràcies al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, i a la Fundació Jaume Bofill la qual m'ha concedit un ajut econòmic per a la realització d'aquesta investigació.

Finalment, una menció molt especial per a les persones del meu entorn familiar més proper: l'Andreu, l'Anna, el Pau, la Marta i amics, de qui he rebut el suport, la paciència i comprensió necessaris per mantenir l'equilibri entre la meva vida personal i la vida professional i acadèmica al llarg de tot el procés.

A tots, moltes gràcies.

Presentació, justificació i estructura de la tesi

1. Introducció

En els darrers anys l'activitat física i l'esport s'han convertit en fenòmens d'una gran importància a la nostra societat. Els aspectes relacionats amb el cos, la millora de la condició física i la salut, el sentit estètic, la utilització de l'activitat física com a construcció del temps de l'oci i recreació, l'alliberament de tensions, la millora de les relacions interpersonals, etc. són alguns dels principals aspectes que ocupen un lloc important en les nostres vides.

Com a conseqüència d'aquesta realitat, ha aparegut una creixent demanda social per a la incorporació de les activitats físiques i esportives a tots els àmbits: l'educatiu, el de la salut i el lleure i l'àmbit esportiu.

En el treball que presentem a continuació ens centrarem en l'estudi de l'Educació Física en l'àmbit educatiu, en el coneixement de la seva evolució i l'anàlisi de la situació actual d'aquesta assignatura en el context de la Reforma Educativa, a partir d'aplicació d'una investigació en el marc de la Comunitat Autònoma de Catalunya. Ara bé, amb el desenvolupament del treball no pretenem fer una anàlisi històrica de la matèria al llarg dels temps, sinó que el nostre objectiu és el de reflexionar sobre els continguts d'actituds i valors de l'Educació Física, la seva evolució, i l'anàlisi actual d'aquests continguts en el procés d'implantació dels nous dissenys curriculars.

L'Educació Física ha passat de ser una assignatura que, en determinades èpoques, únicament ha servit per a la transmissió d'uns valors políticomilitars i patriòtics, a una assignatura que actualment se la considera com una assignatura privilegiada per al desenvolupament personal (millora l'autoestima, la superació, l'autoconeixement, la creativitat, la confiança, etc.) i social

(fomenta les relacions interpersonals, la cooperació, la participació, l'acceptació, etc.).

Malgrat que potencialment a l'Educació Física i a l'esport s'hi atribueixin tots aquests valors, també és cert que la simple pràctica esportiva no constitueix una garantia per aconseguir aquesta finalitat: segons l'orientació que l'escola o els professors d'educació física determinin en relació amb la tasca educativa es fomentaran uns determinats valors o una altres.

A més, també cal tenir present la influència d'altres agents socials com són ara la família, l'esport d'alt rendiment, els valors destacats pels mitjans de comunicació i la pròpia societat, ja que constitueixen un autèntic referent per a la conformació de les actituds i valors en els nens i nens, sobretot en les edats de l'educació primària.

Moguts per una inquietud de reflexió i millora d'un tema tan controvertit i present a la nostra societat, sorgeix el present estudi, que intenta aprofundir i analitzar sobre un aspecte que, segons el nostre punt de vista ha estat poc estudiat en l'àmbit de la nostra àrea educativa: els **continguts actitudinals** (actituds, valors i normes) a l'àrea d'Educació Física a primària. Entre altres coses volem saber: quina opinió té el professorat respecte a aquests continguts?, quina valoració fa de la proposta de la reforma?, quins són els principals continguts actitudinals que es treballen a primària?, com es treballen i com s'avaluen?, quins són els principals problemes que té el professorat per portar-los a la pràctica?... Totes aquestes i altres qüestions són les que volem desenvolupar al llarg de l'estudi que presentem.

2. Justificacions i motivacions

Els principals motius que ens han mogut a investigar sobre aquest tema són els que exposem a continuació.

➤ Necessitats de respondre a una demanda social

L'individualisme, l'èxit, el poder, la competitivitat, el consum, l'agressivitat etc., són valors predominants en la nostra societat i que constantment es transmeten des dels mitjans de comunicació. Aquests valors, junt amb la imparable i creixent desenvolupament de la tecnologia, la informàtica, les telecomunicacions... El desencant, la desmotivació, la manca d'ideals, i la crisi de les grans creences i utopies etc.; tots aquests aspectes han provocat una certa alarma determinats sectors de la població, des dels quals es reclama una societat més humanista, més sensible i crítica davant dels valors socials existents.

“Vivim en un món plural, sense ideologies sòlides i potents, en societats obertes i secularitzades, instal·lats en el liberalisme econòmic i polític. El consum és la nostra forma de vida. Desconfiem dels grans ideals perquè estem assistint a l'extinció i fracàs de les utopies més recents. Ens sentim com de tornada de moltes coses, però estem confosos i desorientats, i ens sacseja la urgència i la obligació d'emprendre algun projecte comú que doni sentit al present i ens orienti cap al futur”.(Camps,1990)

➤ **Afrontar els nous reptes educatius.**

Si analitzem quins són els principals objectius de l'educació del nou mil·lenni plantejats a l'Informe Delors, es defineixen quatre pilars bàsics de l'educació del futur: **aprendre a conèixer**, és a dir, adquirir les eines de la comprensió; **aprendre a fer**, per poder actuar sobre l'entorn; **aprendre a viure junts**, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i, finalment, **aprendre a ser**, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors (1996:75)

També en el model educatiu dissenyat per la Logse es fa una clara aposta per una educació ètica i moral dels alumnes, intentant reivindicar la funció moral de l'Escola com a reacció a l'èmfasi excessivament tecnològic i formalista de les dècades anteriors (Bolívar 1992:9). Aquesta filosofia s'ha manifestat a través de la importància concedida als continguts d'actituds i valors en els objectius generals de cada etapa educativa, els objectius generals de les àrees curriculars, els continguts —inclusió dels continguts actitudinals— i el tractament dels temes transversals.

Malgrat l'esforç realitzat per els creadors de la Reforma, creiem que els continguts actitudinals encara són poc treballats en comparació el conceptuals i procedimentals i convé que “deixin aquest el caràcter d'adjectiu i d'acompanyants que embelleixen els continguts tradicionals” (Bolívar 1992) i que s'integrin veritablement en l'educació dels nens i nenes de primària.

➤ **Necessitat d'una educació en els valors**

Si volem donar resposta a la demanda social i als reptes de l'educació en el futur, i als de la Reforma Educativa, cal plantejar-se una educació en els valors. Aquesta educació en els valors si bé va implícita en el mateix acte educatiu, no sempre n'és conscient, i requereix d'una reflexió i planificació del professorat. L'educació no és troba lliure de valors (Camps 1990) i per tant l'escola mai no pot ser neutral. Així doncs si reconeixem que tota educació té un comportament moral, és millor fer-lo explícit de manera conscient i intencionada:

“Una escola moralment neutral és una falàcia [...] l'escola moralitza en aquest sentit, com ho fan els mitjans de comunicació, el carrer i sobretot la família. De manera que és millor assumir conscientment pensant en un públic el més

universal possible, és a dir, sense indoctrinar, però amb procedimentalisme crític i educador". (Bolívar, Taberner i Ventura 1995:26)

➤ **Importància dels continguts actitudinals en Educació Física**

Partint de la necessitat de reivindicar una veritable educació i valors, se'ns planteja la inquietud de conèixer com a través de l'Educació Física podem participar fer afrontar els reptes anteriors exposats. Estudis previs configuraran un punt de partida per a la nostra investigació:

- a) Són continguts considerats de gran importància en l'Educació Física però hi ha una gran confusió a l'hora de treballar-los i, sovint són ignorats a l'hora d'avaluar-los. afirmen que:

"El 81% del professorat es manifesta d'acord en l'equiparació de continguts referits a aspectes conceptuals, procedimentals i actitudinals [...] però hi afegix les grans dificultats que troben en el seu ensenyament [...] La dificultat més gran és la de planificar la seva metodologia i la seva avaluació".(Roure i altres, 1996)

- b) Des de l'àrea d'Educació Física, i a causa del seu caràcter "diferencial", és considera una àrea òptima per poder-los integrar en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

"És una de las assignatures en les quals es poden treballar millor els continguts actitudinals, atesa la riquesa de les relacions entre els diferents alumnes que hi ha en les experiències motrius treballades i a la constant presa de decisió de l'alumnat".(Roure i altres, 1996)

Segons proposa Roure, l'Educació Física és una assignatura en què les persones es relacionen tant en l'àmbit físic com social i, per tant, hem d'aprofitar per transmetre certs hàbits i actituds que també els serveixin per a la seva vida quotidiana.

➤ **Manca d'estudis sobre el tema.**

Si ens referim a la investigació educativa a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, aquesta, en els darrers anys ha evolucionat de manera espectacular (Álvarez de Villar, 1996), cobrint així un enorme buit existent en l'àmbit de la recerca d'aquesta àrea educativa. Malgrat els avenços realitzats, cal continuar en una línia de progrés i reflexió que aprofundeixi en l'àmbit de la recerca i la investigació educativa en aquesta àrea, tal com manifesta Blázquez (1996):

"La investigació educativa, com a investigació aplicada, ha de guiar-se, des del meu punt de vista, per una finalitat prioritària: donar suport als processos de reflexió i crítica para tractar de millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que tan sols aquells professors que

sotmeten a crisi els seus propis plantejaments pràctics (les seves teories, les seves certeses, les seves tècniques de treball...) són els que poden acabar influïts per els resultats de la investigació”.

D'altra banda, encara és més evident la manca d'investigacions que tractin de l'estudi d'actituds i valors en l'activitat física i l'esport, fet que ens ha incitat a continuar i ampliar la poca informació que tenim respecte d'aquest tema.

➤ **Motivacions personals**

En darrer terme, però, no per presentar-lo al final ha tingut menys incidència que la resta, ja que probablement ha estat el principal i les motivacions personals respecte del tema presentat han estat fonamentals. Les pròpies vivències personals com a practicant d'activitats físiques i esportives, les vivències com a mare d'uns nens en edat escolar, l'experiència com a professora d'Educació Física amb nens i nenes de primària, i també l'experiència com formadora de futurs mestres, m'han fet creure en la gran importància d'aquests continguts en l'Educació Física escolar. Tant des dels aspectes més personals, com des dels aspectes més professionals, són nombrosos els interrogants, els dubtes i les inquietuds que m'he plantejat sobre el tema i que m'han creat la necessitat de conèixer i analitzar-lo en profunditat.

3. Estructura de la tesi

La investigació que presentem a continuació s'estructura en els apartats següents: una primera part, o marc teòric de referència en el qual es recullen les principals teories i estudis referents al tema objecte d'estudi; una segona part on es defineix i es desenvolupa l'estudi aplicatiu —treball de camp— que hem portat a terme, un apartat d'anàlisi de resultats i, finalment les conclusions i les propostes.

Al **capítol I** s'exposa la situació de l'Educació Física en l'educació primària i en la Reforma de l'actual Sistema Educatiu. A la primera part d'aquest capítol (apartat I.1) s'introdueix una breu referència històrica sobre els principals canvis que ha sofert l'Educació Física en els darrers anys, primer des d'una perspectiva centrada en l'àmbit educatiu, el seu estatus i la formació del seu professorat. En segon lloc, s'analitza l'evolució de la matèria a partir de la influència de les diferents tendències o maneres d'entendre l'educació del cos a la nostra societat. L'objectiu d'aquest apartat I.1 és de contextualitzar l'Educació Física escolar en una visió històrica i social, però sense intenció d'aprofundir en aquests aspectes. La segona part d'aquest capítol (cap I.2), ens situa l'Educació Física dins la Reforma del Sistema Educatiu, els principals

canvis respecte de l'antiga proposta de la Llei General d'Educació del 1970 i les principals implicacions que ha suposat per a l'Educació Física. En aquest capítol s'analitzen els principals components del currículum l'Àrea d'Educació Física: objectius, continguts, orientacions didàctiques i criteris d'avaluació. Finalment, s'hi plantegen una sèrie de crítiques i problemàtiques que des del nostre punt de vista ha provocat l'aplicació de la Reforma Educativa.

Al **capítol II** s'analitzen els continguts actitudinals en l'educació. A l'**apartat II.1** s'aprofundeix en el concepte de continguts actitudinals, aspecte que ja s'ha introduït breument en el capítol anterior, ja que aquests constitueixen una de les principals aportacions de la Reforma Educativa. L'objectiu d'aquest capítol és el d'aclarir i definir els continguts actitudinals, les actituds, els valors i les normes, així com les relacions existents entre tots ells.

Una vegada establerta l'anàlisi conceptual dels continguts actitudinals, a l'**apartat II.2** s'estudien aquests continguts en el marc de la Reforma del Sistema Educatiu: la seva relació amb el DCB, amb els objectius generals d'etapa i d'àrea, amb la resta de continguts —conceptuals i procedimentals—, i també la relació amb els Eixos Transversals. En aquest apartat també s'analitzarà el contingut "moral" dels dissenys curriculars, i s'exposaran crítiques i problemàtiques derivades del plantejament de la Reforma.

A l'**apartat II.3**, es presenten les principals teories psicopedagògiques del desenvolupament de les actituds i valors, a partir de les quals es reflexiona sobre aspectes relacionats en l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals a l'escola: funció de l'escola en la seva transmissió, anàlisi sobre la necessitat d'una assignatura específica o no, importància de la cultura moral i organitzativa del centre per al treball dels continguts actitudinals i, finalment estudi de la influència del context social (família, mitjans de comunicació i societat en general). En una segona part d'aquest capítol es tracten els aspectes didàctics per a l'ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals: principals tècniques i mètodes de treball i d'avaluació, l'actitud del professorat i el clima de la sessió.

El **capítol III** consta de dos apartats. A l'**apartat III.1** s'analitzen els continguts actitudinals de l'àrea d'Educació Física: la seva relació amb els objectius generals de l'etapa i de l'àrea en qüestió i les característiques dels continguts d'actituds, valors i normes en la proposta del Ministeri i del Departament d'Ensenyament en el primer i segon nivells de concreció. A continuació i a partir dels plantejaments generals del procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals realitzada en el capítol anterior, s'introdueixen aspectes específics i concrets referit al tractament didàctic d'aquests continguts en l'àrea d'Educació Física: metodologia i avaluació. Hem de tenir present que un dels objectius de la tesi que presentem és, precisament, esbrinar quins són els principals mètodes i les més importants tècniques d'ensenyament, aprenentatge i avaluació d'aquests continguts. A l'**apartat III.2** es relacionen

altres estudis i investigacions sobre el tema en qüestió. L'extensió d'aquest capítol és força reduïda a causa de la poca documentació existent sobre el tema, fet que ha motivat, en part, el seu l'estudi.

Al **capítol IV** s'estructura el plantejament, el disseny i el desenvolupament de la investigació a partir d'un estudi genèric realitzat en el marc geogràfic de Catalunya en el qual s'aplica un qüestionari, i un estudi de caràcter més específic (quatre centres) en què s'utilitza l'observació, l'entrevista, l'anàlisi de documents i una escala d'actituds com a instruments bàsics d'obtenció d'informació.

La informació obtinguda a partir de l'estudi genèric, contrastada i ampliada amb l'estudi específic ens configuren el **capítol V** d'anàlisi dels resultats obtinguts en la part d'aplicació pràctica de l'estudi

La contrastació de la informació obtinguda en el marc teòric i els resultats obtinguts en disseny i desenvolupament de la part empírica ens ha permès elaborar unes conclusions i finalment suggerir propostes per a una millora del tema investigat (**capítol VI**). Les propostes que presentem inclouen aspectes referits al treball dels continguts actitudinals a l'escola i també en la formació inicial i permanent del professorat d'educació primària.

Finalment els **capítols VII i VIII**, inclouen aspectes referents a la bibliografia i als annexos de l'estudi.



Capítol I. L'educació física a primària i a la Reforma del Sistema Educatiu

1. L'Educació Física a l'educació primària
2. L'Educació Física a la Reforma del Sistema Educatiu



1. L'educació física a l'educació primària

1.1. Referència històrica

Per situar l'Educació Física a l'educació primària convé fer un breu recorregut històric que ens permeti analitzar els principals canvis que s'han produït en els darrers anys i, d'aquesta manera, poder entendre i ubicar l'Educació Física en la realitat actual.

L'Educació Física apareix en els plans d'estudis com una assignatura educativa des de finals del segle passat. De totes maneres el seu estatus ha anat variant de manera molt irregular. Plana descriu l'evolució de l'assignatura així:

"Un procés de gran inestabilitat en el que amb freqüència apareixen plans d'estudis en els quals la matèria té una gran rellevància junt a altres en els quals no apareix reflectida com a assignatura" (1995:184, a Roure 1996:31)

Al llarg dels anys, l'Educació Física ha anat evolucionat paral·lelament amb les diferents concepcions teòriques que hi donaven suport i amb un marc legal molt inestable i molt vinculada a la situació política de cada moment. Un dels aspectes més determinants d'aquesta evolució ha estat l'enorme i poderosa influència que ha existit entre l'Educació Física i l'esport.

"L'esport escolar més que un mitjà de l'educació s'ha convertit en un fi. Tot això es fa en detriment del coneixement del subjecte i les seves necessitats: en fer-se més tècnic, es fa menys educador" (Vázquez, 1989:107)

Una conseqüència de l'estreta relació existent entre l'Educació Física i l'esport és que l'Educació Física, des d'un punt de vista administratiu, no depenia només del Ministeri d'Educació com la majoria d'àrees educatives, sinó que

estava regulada també des de diferents institucions polítiques i també pel Ministeri de Cultura, des d'on es legislava tot el món de l'esport.

A continuació exposarem els fets històrics més significatius que han afectat l'Educació Física com a àrea educativa. Malgrat que no tinguem la intenció de ser exhaustius en el tema en qüestió, sí que intentarem destacar aquells aspectes més rellevants que han influït de manera decisiva en el desenvolupament d'aquesta àrea curricular.

Des de 1879, amb la coneguda **Llei Becerra**, es dictà una Proposició de llei en la qual es va declarar l'Educació Física com a obligatòria. Aquesta llei quedà aprovada el març de 1883 i es consolidà amb la creació de l'Escuela Central de la Gimnàstica (1887) responsable de formar el professorat per impartir-la.

Més tard es va crear la "Escuela Central de gimnasia del Ejército" que durant molts anys va formar professors d'Educació Física i, molts dels quals, alhora, es van constituir com a membres de l'exèrcit i van poder exercir com a mestres en els centres educatius.

En l'època del **franquisme**, l'Educació Física passà a dependre de la Secretaria General del Movimiento, encarregada de la formació de professorat d'aquesta àrea. Per assumir aquesta tasca es va crear l'Academia Nacional de Mandos José Antonio, i l'Escola Isabel la Católica. Més tard, sota la direcció de la Sección Femenina, es va formar l'Escola Superior d'Educació Física exclusiva per a la formació de les dones, i integrada a l'Escuela Ruiz de Alda. En aquests moments l'Educació Física tenia una fort component polític i ideològic i estava totalment lligada al règim franquista.

"L'Educació Física tenia en aquells anys un gran contingut polític i moral i responia a una necessitat patriòtica, a un mitjà de formació falangista. Era una eina essencial per modelar la joventut d'acord amb l'esperit del Movimiento" (Bantulà, Bosom i altres, 1997:126)

Un dels seus objectius principals que havia d'assolir en la formació del professorat va ser la transmissió explícita d'una educació moral i cívica, d'acord amb la filosofia del Règim.

"El mestre serà un veritable Nacional-Sindicalista, perquè per portar a terme aquesta missió és fonamental que senti ideal, fe, coneixement, vocació i estima per als fins físics. Ha de donar una educació moral, cívica, social i crear disciplina." (idem op.cit:137)

L'any 1961, amb la **Llei Elola Olaso**, l'Educació Física esdevé assignatura obligatòria a tots els nivells educatius, però aquesta no deixa de ser contemplada com una matèria de segon ordre, i juntament a altres assignatures com ara la Música i la Plàstica, se la considera com a una de les

tres "maries" per la qual no hi ha ni professorat, ni recursos, ni uns programes oficials que hi donin suport.

"Els encarregats d'impartir l'Educació Física eren els mestres d'ensenyament primari, qui a més de la formació d'Educació Física, realitzaven un curs d'instructors (curs polivalent: Educació Física, "formación del espíritu nacional", "enseñanzas del hogar"...) impartits pel Frente de Juventudes i per la Sección Femenina, requisit obligatori per obtenir el títol de mestre i poder opositar".(Vázquez 1989:192).

D'altra banda, cal destacar que gràcies a aquesta llei es va permetre la creació del l'Institut Nacional d'Educació Física (INEF), centre que formarà els primers professionals en aquesta àrea amb una ideologia fonamentada en principis didàctics i pedagògics, amb una intenció clara de distanciar-se de les influències politicomilitar implantades fins aleshores. Malgrat tot, l'INEF seguirà dependent de la Secretaria General del Movimiento i continuarà existint una greu discriminació del seu professorat, el qual en aquells moments rebia diferents retribucions econòmiques i se'ls privava de participar als claustres, entre altres coses.

L'any 1970, amb la **Llei General d'Educació**, l'Educació Física s'integra dins de l'àrea d'Expressió Dinàmica juntament amb la Plàstica i la Música. Els responsables de l'Educació Física en la primera etapa de l'EGB són els mateixos mestres, mentre que es reconeix la possibilitat de disposar d'un mestre "especial" per a la segona etapa. En realitat tot això es tradueix en el fet que no hi ha professors especialitzats, ni tampoc s'hi destinen recursos per a la seva formació. La infraestructura continua sent pràcticament inexistent i els programes en basen en unes orientacions generals, tractades amb molt poc aprofundiment i precisió.

"Segons un estudi centrat a la ciutat de Barcelona l'any 1986, l'Educació Física era pràcticament inexistent a l'escola pública d'EGB. No hi havia professorat format, no es comptava amb instal·lacions mínimes i el material era molt insuficient o nul" (Bantulà, Bossom, i altres, 1997:176)

El 1980 la **Ley de Cultura Física y Deportes**, converteix els INEF en centres d'ensenyament superior, amb possibilitat d'accés a la llicenciatura, fet que representa un avenç molt important sobretot per el seu reconeixement acadèmic. Al mateix temps, es continuen creant nous instituts d'educació física: a Barcelona (1975), Granada (1982), Lleida (1982), Galícia (1986), León (1986)... Aquests fets, complementats amb la corresponent aparició d'oposicions de professorat a l'ensenyament secundari, facilitaràn que l'Educació Física s'integri progressivament en aquest nivell educatiu, però no encara de manera directa en l'ensenyament primari.

Des de 1987-92, el Ministeri estableix el **Pla d'Extensió d'Educació Física**. Entre altres aspectes, s'havia detectat una gran precarietat en l'Educació Física

a primària i en aquest pla es desenvolupaven diferents cursos de formació per al professorat de primària amb un perfil "generalista" per tal de cobrir les mancances existents. Aquests cursos culminaren amb els anomenats "cursos d'homologació". Aquests tenien una durada total de 818 h i s'oferien a mestres generalistes per tal de cobrir els dèficits de formació existents en aquesta àrea.

L'any 1990 la **Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu**, coneguda com a LOGSE, consolida un gran canvi respecte de l'Educació Física fonamentat sobretot en tres aspectes:

- Es reconeix l'Educació Física com un aspecte imprescindible per a l'educació integral del nen.
- La creació d'una àrea específica d'Educació Física, tant en l'ensenyament primari com secundari.
- La creació de la figura del mestre especialista en Educació Física a primària.

Sens dubte que l'aplicació de la nova llei implica un canvi importantíssim i marca una fita històrica per a l'Educació Física a l'educació primària.

Tot i l'aparició de la figura del mestre especialista d'Educació Física, l'administració va continuar oferint cursos de postgrau en Educació Física destinats a mestres generalistes, amb una durada de 515 h i amb la finalitat de reconvertir aquest professorat —sobrant a les escoles— en professorat especialista d'Educació Física.

Segons el que hem anat exposant, veiem que l'Educació Física ha evolucionat coincidint amb la transformació de l'educació a nivell general. D'altre banda aquest canvi s'ha vist afavorit per la gran influència social de l'esport i, més concretament, amb la celebració dels Jocs Olímpics a Barcelona el 1992 i també per la creixent preocupació social per la salut, l'oci i la recreació.

"L'Educació Física, encara que amb denominacions diferents, es troba present en els moviments socioculturals i, concretament, en els educatius, des de molts segles abans que l'escolarització es convertís en un fenomen generalitzat. Malgrat tot, els seus continguts i mètodes han anat evolucionat en la mateixa mesura que ho han fet els enfocaments psicopedagògics i sociològics i la pròpia concepció educativa. (Hernández, 1996:56)

"En el cas concret de l'Educació Física es venia observant que en la concepció social de l'Educació Física, és a dir allò que Williams anomenava "gran públic" pretén que sigui l'Educació Física i els objectius que es desitjaven assolir, estava prenent una doble vessant que podem enquadrar dins de la més àmplia concepció de recerca d'una millor qualitat de vida: la de l'educació per a la salut i la de l'educació per a l'oci" (idem. op. cit: 68)

La Logse representa un canvi qualitatiu per a l'Educació Física en general però molt particularment per a l'Educació Física en l'etapa d'Educació primària. Serà a partir del curs 1992-93, que les Escoles de Formació de Professorat i les Facultats de Ciències de l'Educació es faran càrrec de la formació dels mestres especialistes i això suposarà una gran millora en la formació inicial d'aquest professorat, així com també implicarà la possibilitat de promoure la seva formació permanent.

Malgrat les esperançadores expectatives creades per la Reforma Educativa, actualment encara hi ha una manca de recursos en general per poder-la aplicar en els diferents àmbits educatius. Aquestes deficiències s'accentuen més en l'àrea l'Educació Física que en la resta d'àrees, ja que aquesta ja patia unes greus mancances comparat amb les altres matèries curriculars. Roure i altres, en un estudi sobre la reforma a secundària, expressa alguns dels principals problemes vigents:

"El nou plantejament no resol els problemes: no poden plantejar-se objectius de reforma mentre no disminueixi el nombre d'alumnes per classe, o el material i les instal·lacions siguin inadequades. Es tracta d'una reforma teòrica, difícil de portar a la pràctica sense una aportació dels mitjans adequats". (1996:98)

Manifestacions com l'anterior són abundants tant en el context de l'educació primària com en la secundària, i fan que existeixi un cert desencant envers els objectius tan esperats d'aquesta Reforma Educativa. Des del nostre punt de vista personal, coincidim plenament amb les crítiques plantejades, ja que si bé la Reforma ha significat un gran canvi qualitatiu de la matèria en l'àmbit teòric, moltes de les propostes a la pràctica no s'han portat a terme per manca de mitjans. Tot això, ha creat desil·lusió cap a un projecte que inicialment era vist amb esperança d'una millora de la realitat.

1.2. Principals tendències i problemàtica conceptual

A l'apartat anterior hem realitzat unes breus aportacions vinculades al marc legal i a l'evolució històrica de l'Educació Física, centrades fonamentalment en l'àmbit educatiu, el seu estatus, i a la formació del seu professorat. Malgrat l'anàlisi d'aquest panorama general és fonamental, és insuficient si no tenim presents altres aspectes de caràcter sociocultural que també han esdevingut determinats. L'Educació Física escolar ha anat evolucionat i s'ha anat consolidant a partir de la influència de diferents tendències o maneres d'entendre l'educació del cos a la nostra societat. Per aquest motiu creiem necessari completar l'anàlisi anterior amb el coneixement dels principals

corrents de l'Educació Física dels darrers anys, i que han constituït elements bàsics per a la configuració de l'Educació Física escolar actual.

A continuació, presentem una síntesi dels trets que considerem més essencials de cada un dels corrents de l'Educació Física actuals. D'altra banda, cal remarcar que no aprofundirem en la seva anàlisi ja que aquest no és l'objecte de l'estudi que presentem i que, a més, hi ha una enorme bibliografia.

1.2.1. Corrent psicomotriu

Fonamentat en els avenços de la psiquiatria infantil, neurofisiologia i psicologia i amb un origen inicial en l'àmbit de la reeducació i la teràpia. Aquest corrent nasqué a França cap als anys 60 i constituí una aportació científica de gran interès per a l'Educació Física actual. El seu supòsit bàsic segons assenyala Carranza és: "unitat psicossomàtica de l'ésser humà, per tant, la innegable relació existent entre motricitat i estructures psíquiques que fa del moviment una eina educativa de gran interès".(1990:23)

Alguns dels científics més significatius d'aquest corrent són Piaget, Wallon i Ajuriaguerra, als quals popularment se'ls considera "pares" de la psicomotricitat.

Dins del corrent psicomotriu habitualment s'hi inclouen diferents tendències, que si bé tenen uns orígens força comuns, han anat evolucionat de manera molt diferent i s'han convertit en maneres d'entendre la psicomotricitat totalment llunyanes les unes de les altres. Les més rellevants són la **Psicocinètica** de Jean Le Boulch, l'**Educació Corporal** de Picq i Vayer i l'**Educació Vivenciada** o psicomotricitat relacional de Lapierre Aucouturier.

1.2.2. Corrent gimnasticoesportiu

Aquest corrent s'identifica en dues branques, inicialment oposades però després amb una línia comuna:

La **gimnàstica**, activitat més analítica i originàriament amb una finalitat higiènica. Aquesta té un tractament del cos més des de la perspectiva biològica i fisiològica. Aquesta tendència contempla el moviment humà des d'una tendència més "mecanicista" i concretament com un conjunt d'exercicis musculars sistemàtics, amb l'objectiu d'utilitzar el cos i el moviment des d'un àmbit purament de desenvolupament orgànic i de millora de la seva funció anatómicofuncional.

El corrent **esportiu**, parteix de la influència dels pensaments de Thomas Arnold (introduïdor de l'esport a l'escola anglesa al final del segle passat) i de Pierre B.

de Coubertain, considerat el pare dels Jocs Olímpics moderns. Segons aquest corrent, l'esport constitueix un mitjà educatiu dels diferents aspectes de l'individu: biològic, fisiològic, social i moral.

Actualment aquest corrent és vigent encara a molts indrets i els seus defensors identifiquen totalment l'Educació Física amb l'esport. Es concep l'Educació Física escolar des d'un treball a partir dels esports exclusivament (Educació Física igual a esport), i molt vinculada amb la millora de la condició física. Segons Hernández (1996:71), "l'esport i la condició física representen en el moment actual el poder hegemònic en l'Educació Física en l'àmbit mundial"

1.2.3. Corrent expressiu

Interpreta i considera el treball del cos com un mitjà de comunicació i expressió amb l'entorn. Destaca la necessitat d'alliberament del cos, de buscar satisfacció en el propi moviment, naturalitat i espontaneïtat del gest, etc. Representa una alternativa i un enfrontament al corrent esportiu:

"El seu naixement s'ha de situar a la dècada dels anys 60. L'expressió corporal orientada cap a la creativitat i a la lliure expressivitat del cos es converteix en bandera d'un moviment en contra dels excessos de l'esport de competició i els seus moviments estereotipats" (Hernández, 1996:62)

Aquesta corrent ha tingut menys pes que la resta de tendències existents, i ha quedat reduït a àmbits més marginals. Una conseqüència d'aquest fet és que també ha tingut menys transcendència en l'àmbit educatiu.

"En el cas de l'expressió corporal no ha arribat a ser un corrent hegemònic sino més aviat el contrari. El seu poc ressò en l'àmbit social i educatiu [...] Malgrat tot, cal preguntar-se si serà possible la seva inclusió real en els currículums que es posen en pràctica per als docents" (Hernández, 1996:73)

Malgrat la introducció de l'expressió corporal en l'àmbit social i educatiu ha estat lenta, actualment aquest corrent està adquirint una importància cada vegada més significativa.

1.2.4. Corrent d'educació per a la salut i el lleure

La manca d'activitat física i el sedentarisme derivats de la societat en què vivim provoquen sens dubte un dels principals problemes del nostre temps, i són causa de moltes malalties. Aquest fet, junt a l'estrès en què es viu a les grans ciutats, promou una Educació Física de caràcter preventiu i catàrtic. Paral·lelament, l'increment progressiu del temps d'oci de la societat moderna, s'assigna a l'Educació Física la responsabilitat de dotar a les persones de

possibilitats d'ocupar aquest temps lliure de manera saludable. Per tant, dins d'aquest corrent es poden diferenciar dos tipus d'objectius, l'un de millora de la salut, i l'altre encaminat a l'ocupació del temps de lleure.

El corrent **recreatiu** té una gran incidència en la societat actual, i té els seus orígens a Bèlgica cap a finals dels anys 70. Destaca la gran importància del que s'anomena "esport per a tothom", i considera que l'activitat física s'ha de viure de manera totalment lúdica, ha de ser una font de diversió i de plaer, i tothom hi ha de poder participar segons les seves necessitats, interessos i motivacions.

El temps del lleure cada vegada ocupa un lloc més destacat a la nostra societat, i segons aquesta visió de l'Educació Física, s'han d'oferir alternatives per a l'ocupació del temps d'oci. Com més àmplia i variada sigui l'oferta d'activitats físiques per poder practicar, més possibilitats s'ofereixen a la persona d'escollir les que més li agradin. És per això que cada dia prolifera més l'oferta d'activitats: des de les més tradicionals com poden ser els esports, passant per activitats d'influència oriental (ioga, tai-xi...), activitats amb suport musical (aeròbic, funky...) o activitats a l'aire lliure com són les activitats d'aventura i de risc. Totes elles constitueixen una gran moda, que des dels mitjans de comunicació produeixen un gran impacte social.

D'altra banda, el vessant més orientat a la **salut** té els seus orígens a la Escola Sueca de Ling amb un clar objectiu higienista, "orientat a la compensació i correcció de deficiències de desenvolupament, posturals i de salut en general". (Hernández 1996:58). Aquesta concepció d'Educació Física també ha anat evolucionant fins als moments actuals en què a la nostra societat ha aparegut una gran necessitat de realitzar activitat física per a la millora de la salut. Hernández ens en remarca alguns aspectes:

"La recerca de solucions als problemes de la salut física no poden separar-se de la salut mental i social. És precisament aquest concepte integral de salut en el qual sembla experimentar-se una lenta evolució de la concepció social de l'Educació Física i salut, el que els docents hauran de promocionar a través de la concreció i el desenvolupament del currículum".(idem. op cit: 69)

1.2.5. Cap a una integració dels diferents corrents i un nou concepte d'Educació Física escolar

Sense cap intenció de voler entrar en les crítiques dels corrents exposats, sí que es fa absolutament necessari afirmar que totes elles han tingut una gran influència en l'Educació Física actual. A grans trets hi podem detectar dues postures: d'una banda els partidaris d'un determinat corrent, que de manera exclusivista o reduccionista la defensen sense tenir en compte les altres realitats existents i, d'altra banda, els que mantenen una via més eclèctica i

han intentat recollir aspectes considerats positius d'una i altra tendència i n'han pres una postura més globalitzadora.

Hernández fa les consideracions següents respecte del tema:

"Si bé la història de la construcció de cada un dels propis corrents es caracteritza per un procés de crítica a les anteriorment existents i l'intent de convertir-se (es confessi o no) en el poder hegemònic, és precisament el coneixement i la comprensió d'aquesta història, la que ens ha de fer ser cauts en la construcció i reconstrucció de l'Educació Física actual".(1996:70-71)

El mateix autor aposta per una integració dels diferents corrents en l'Educació Física escolar:

"L'Educació Física escolar pot integrar —i ha de fer-ho—aquells corrents que han pretès en la seva lluita contrahegemònica constituir-se per elles mateixes com ara l'Educació Física escolar. L'Educació Física no pot reduir-se a cap dels actuals corrents, perquè des d'un tractament pedagògic del cos totes tenen valors educatius que poden constituir-se en la que ja són: elements d'una cultura susceptible de ser continguts de l'educació".(Hernández, 1996:70)

Els nous dissenys curriculars també són un exemple d'integració de les diferents tendències:

"El model esportiu, gimnàstic, de psicomotricitat o d'expressió corporal han constituït tipus de pràctiques corporals que tradicionalment s'han associat al concepte d'Educació Física, a la seva orientació pedagògica i també a les finalitats últimes de la seva pràctica.[...], el concepte d'Educació Física hauria de recollir tot el conjunt de pràctiques corporals que tracten de desenvolupar els alumnes en les seves aptituds i capacitats psicomotrius, físicomotrius i sociomotrius i no els seus aspectes sectorials". (DCB, 1989:213)

Creiem que el Disseny Curricular ofereix un plantejament obert i aglutinador dels corrents existents, i això queda reflectit en la concreció d'uns objectius i uns blocs de continguts molt variats i no excloents sinó complementaris entre ells. Ara bé, tal com veurem més endavant, el Disseny no garanteix que la seva aplicació a la pràctica s'imparteixin tots els blocs de continguts atorgant-los la mateixa importància, ja que en la realitat pensem que continuen dominant els continguts vinculats a l'àmbit de l'esport i la condició física per davant de continguts més relacionats amb la psicomotricitat i l'expressió corporal.

Un aspecte que també ha resultat controvertit i polèmic ha estat el debat sobre el caràcter científic de l'Educació Física. Resultat de les nombroses influències existents, són molts els autors que han assenyalat en considerar que l'Educació Física com a disciplina científica es troba en situació de crisi d'identitat davant la gran dispersió de pràctiques.

"L'eclecticisme que va envoltar durant molt temps l'ensenyament de la motricitat, i va provocar, en molts casos dispersió i confusió d'objectius, continguts i problemes, va perdre terreny en els camps dels professionals de l'educació motriu".(Carranza,1990:24).

Conseqüència de la gran multiplicitat d'aspectes que inclou l'àrea d'Educació Física, en els darrers anys s'ha plantejat la necessitat d'un debat epistemològic en profunditat, en el qual es reflexioni sobre la pròpia denominació de la matèria, així com també la delimitació dels seus continguts.

"[...] educació física, educació motriu, educació corporal, activitat motriu... encara cal trobar el terme. La indefinició de l'objecte és el gran problema amb que s'enfronta l'Educació Física. L'assignatura pendent de tots els professionals és, sens dubte, l'elaboració d'una epistemologia de l'Educació Física." (Idem op cit: 24)

En aquests moments són molts els autors que han investigat sobre el tema. Cal destacar les inicials aportacions de Cagigal, i també estudis més recents de Lagardera, Ortega, Hernandez, Ceccini i Parlebas com a estudis més actuals i rellevants. Sembla ser que comencem a trobar una sortida al problema plantejat.

"Malgrat els diferents intents d'atorgar-li una altra denominació, el terme Educació Física s'ha consolidat de manera quasi universal" (Cagigal, 1981).

Per a la majoria dels autors abans mencionats, hi ha un cert acord en considerar que darrere el "caràcter inconnex de les diferents pràctiques físiques hi ha una unitat compartida" (Larraz 1989, a Roure et al. 1996), i es refereix al que Parlebas anomena "conductes motrius", entenent l'Educació Física com una pedagogia de les conductes motrius:

"La conducta motriu és el comportament motor en tant que és portador de significació" (Parlebas, a Ortega 198:26)

Acció motriu es el procés o posada en acció de les conductes motrius d'un o diversos subjectes actuant en una situació motriu determinada" (Parlebas a Hernández 1990:8)

Així, doncs, segons aquest autor, l'Educació Física té com a objecte específic l'estudi de les conductes motrius. Són aquestes les que constitueixen l'objecte propi d'aquesta matèria i les que delimiten el seu propi camp. Abordar l'Educació Física com a ciència representa, segons aquest concepte, denominar-la sota el concepte de "ciències d'activitat física o acció motriu". Per aquest motiu els actuals Instituts Nacionals d'Educació Física, van adoptant progressivament el nom de Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

En el Disseny Curricular de l'àrea d'Educació Física a primària s'aborda aquest tema de la manera següent:

"...Encara que de moment estiguem lluny de constituir una aproximació epistemològica unificada, ja hi ha una corrent o enfocament teòric que intenta integrar els diferents coneixements en una Ciència de l'Acció Motriu que com a objecte d'estudi les estructures funcionals (fisiomotrius, psicomotrius i sociomotrius) de les conductes motores i els processos implicats en la realització de les habilitats psicomotrius i sociomotrius del rendiment motor, de l'adquisició motriu, de l'expressió, interacció i comunicació a través del moviment, situacions típiques de l'Educació Física i l'Esport".(DCB,1989:211)

Des del nostre punt de vista, creiem que els dissenys curriculars situen l'Educació Física des d'una perspectiva molt realista i, amb reflexions com l'anterior, recullen les principals ambicions de l'Educació Física actual.

1.3. Aspectes diferencials de l'Educació Física

Dins l'actual Reforma del Sistema Educatiu, l'Educació Física a primària es configura com una àrea curricular igual a les altres àrees educatives. Aquest és un dels principals aspectes expressats en els nous Dissenys Curriculars i que en l'apartat següent tractarem amb més detall. De totes maneres, en l'exposició prèvia ha quedat de manifest que no sempre s'ha considerat l'Educació Física de la mateixa manera, i sens dubte arrosseguem el pes d'una herència històrica de molts anys, difícil d'esborrar per molts dissenys innovadors que es vulguin implantar i que, evidentment, tot això comporta una sèrie de conseqüències significatives a l'hora de tractar aquesta àrea. Així ho expressa Plana:

"Es evident que l'Educació Física arrossega fins als nostres dies una consideració "especial" que en molts aspectes es titllaria sense reserves de discriminatòria. Aquest estat de la qüestió porta al plantejament de si és veritablement una assignatura diferent i, si és així, què suposa aquesta situació especial i si la situació és discriminatòria o conèixer-ne les veritables possibilitats dins de l'escola".(1992:58).

Sembla que, entre els professionals de l'Educació Física existeixi una certa contradicció, ja que d'una banda reclamen la igualtat de l'Educació Física a la resta de matèries educatives, però d'altra banda també s'insisteix en el caràcter diferenciador d'aquesta disciplina. Bé, reflexionem ara sobre els motius d'aquesta aparent contradicció.

El fet que des de fa molts anys s'hagi reivindicat la necessitat d'una equiparació de l'Educació Física, amb la resta d'àrees educatives respon bàsicament a la necessitat següent:

- La seva inclusió en els dissenys curriculars i programes.
- La dotació de infraestructures (instal·lacions i material) per poder impartir-la.
- Adequada formació del professorat en aquesta àrea.
- Equiparació del professorat de l'àrea a la resta quant al seu estatus professional (sou, participació en l'organització i gestió dels centres, reconeixement...).

L'actual Reforma Educativa inclou de manera teòrica tots aquests aspectes, malgrat que en la pràctica no sempre es vegi reflectida una autèntica equiparació, ja que considerem que en alguns aspectes estem molt lluny de les condicions d'igualtat amb altres assignatures.

D'altra banda, quan des de l'àrea d'educació física es fa referència a una especificitat, ens referim a l'aspecte purament **didàctic** que aquesta requereix, igual que qualsevol altra disciplina té un cert grau d'especificitat en el seu tractament (no és el mateix ensenyar llengua que ensenyar ciències socials o informàtica, per exemple). És, doncs, des del punt de vista de la seva didàctica que considerem que l'Educació Física té unes particularitats que no hi són en altres disciplines curriculars.

Sanchez Bañuelos (1989) estableix una comparació entre l'ensenyament de l'Educació Física i l'Esport, i l'ensenyament a l'aula, que ens pot ajudar a entendre els motius d'aquesta especificitat didàctica. Roure i altres (1996:36) els resumeixen així:

- Es tracta d'una activitat lúdica i vivencial.
- S'implica globalment a l'alumne (física i psicosocial).
- Hi ha una demanda contínua d'activitat, que fa evident tant la progressió de l'alumne com les seves dificultats en els aprenentatges, la qual cosa dona lloc a comparacions, situacions de competitivitat i facilitat així mateix el "feedback".
- L'actitud de l'alumne és fàcilment detectable.
- La competència del professor és igualment evident (en les seves habilitats o capacitats motrius).
- Hi ha una més gran interacció professor-alumne tant respecte de les instruccions verbals (nombroses per al manteniment de les normes i organització de la classe) com a la comunicació no verbal.

- L'organització de la classe és més complicada perquè s'utilitzen espais amplis, gran quantitat de material didàctic, el moviment dels alumnes, treball en grups, etc.
- Implica l'organització d'activitats fora del context escolar.

Lagardera amplia les reflexions anteriors i destaca el següent:

"En tot procés de comunicació es transfereixen estructures, no sols modes, aforismes o gestos. Difícilment un professor podrà comunicar allò que no sigui, no senti o no visqui. Això es manifesta de manera irreversible en Educació Física, on el contacte proxèmic entre els protagonistes i els agents de l'acció educativa és constant." (1989, a Plana 1992)

El mateix autor afirma que la contextualització de l'acció pedagògica és radicalment diferent de les altres matèries de l'aula, i que els ensenyaments que s'imparteixen dins de l'aula només donen importància a les capacitats cognoscitives de l'alumne i, en canvi, l'Educació Física i la seva acció pedagògica "va dirigida a l'alumne com a totalitat". Finalitza les seves reflexions així:

"Les classes d'Educació Física tenen un efecte més directe i immediat sobre el concepte que tenen d'ells mateixos els alumnes i també el professor. La situació de la classe és més oberta i rica en possibilitats i amb una acció directa sobre la vida real de cada alumne. Per tant, el seu efecte és alhora integral i integrador." (idem op cit: 61)

Segons l'autor, l'escola genera un aprenentatge descontextualitzat, transmet un saber desconectat de l'àmbit on aquest es produeix i s'aplica. En canvi, l'Educació Física es caracteritza per l'aplicabilitat immediata dels seus ensenyaments.

"La peculiaritat de l'Educació Física és que és capaç de plantejar situacions pedagògiques en un context real per als alumnes [...] la gamma d'aprenentatges que el procés comporta necessiten ser experimentats per si mateixos i l'aplicabilitat dels seus ensenyaments tenen en la immediatesa i en el límit els eixos de la seva pròpia existència" (Lagardera 1989:35)

El grau d'especificitat didàctica de l'Educació Física es manifesta tant en l'obtenció de resultats, com en la metodologia de l'ensenyament, les relacions interpersonals i la seva estructura organitzativa. Precisament per raó d'aquestes particularitats, sembla ser que l'Educació Física esdevé una àrea especialment adequada per treballar els continguts actitudinals.

"L'assignatura d'Educació Física es considera especialment adequada per a l'ensenyament de continguts actitudinals tant des de la dinàmica de les classes com des de la consideració del potencial que les pròpies activitats

físiques tenen per fomentar valors com la cooperació, l'autoconeixement, l'autosuperació o la desinibició." (Roure 1996:148)

Altres autors, com ara Vizuete (1997:35), també destaquen aquest possible potencial de la matèria per a l'educació en els valors. Segons aquest autor l'Educació Física es pot entendre en tres nivells o plànols respecte dels valors:

- Com a vehicle de relació humana, en tant que suposa el suport essencial en què moltes de les relacions entre els alumnes s'originen, desenvolupen i consoliden.
- Des de l'acceptació dels altres i la seva valoració com a persones amb el màxim respecte a la diversitat, entenent que tots poden fer aportacions valuoses a l'esforç comú.
- Com a vehicle d'integració de les persones amb deficiències o minusvalies, en tant que les activitats físiques suposen un tot integrat i dinàmic en què cada persona pot desenvolupar una funció per petita que sigui.

Si bé els anteriors autors destaquen l'Educació Física i esportiva com a excel·lents camps per a la promoció i desenvolupament de valors de caràcter social i personal, Gutiérrez (1998) —que també està d'acord en aquest plantejament— remarca que la simple pràctica esportiva per si mateixa no genera valors ni positius ni negatius si els entrenadors i o educadors no estableixen mecanismes específics per afavorir l'adquisició d'aquests valors, ja que la imatge de l'esport professional influeix de manera totalment decisiva en l'adquisició de models inapropiats. Malgrat aquestes reflexions Gutiérrez manté el següent:

"Estem convençuts que l'activitat física i l'esport són terrenys propicis per al desenvolupament i la transmissió de valors a través de l'Educació Física i l'esport" (1998,106)

Finalment, hem de manifestar que, atrets per les anteriors afirmacions i per les pròpies experiències, estem totalment convençuts que gràcies a aquest caràcter especial que té l'assignatura d'Educació Física —des del punt de vista didàctic— podem potenciar el treball de les actituds, els valors i les normes d'una manera més rica, estimulante, directa i vivencial, que no pas des d'altres àrees curriculars.

2. L'educació física a la Reforma del Sistema Educatiu

2.1. Fonaments bàsics del Sistema Educatiu

La Llei Orgànica 1/1990 del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), estableix les bases d'un nou sistema educatiu que substitueix l'antiga Llei General d'Educació de 1970. La Reforma del Sistema Educatiu respon a la necessitat d'adaptar-se als nous canvis socials, culturals i pedagògics produïts en els darrers temps, i a una necessitat d'equiparació a la resta d'Europa pel que fa a l'estructura del sistema educatiu.

Roure et al. (1996:39) consideren que algunes de les principals necessitats del canvi plantejat, es concreten en els punts següents:

- Oferir una educació més flexible que pugui adaptar-se millor a la contínua evolució de la realitat laboral, les noves tecnologies, etc.
- Incloure en el currículum elements educatius bàsics com l'educació per a la pau, la salut, l'ecologia, igualtat, que fins al moment no tenien un espai en els centres escolars.
- Donar a les diferents àrees de coneixement una visió més àmplia per desenvolupar els continguts no únicament des de la perspectiva conceptual (saber) sinó també des de la perspectiva procedimental (saber fer) i actitudinal (saber ser i estar).
- Fer coincidir la finalització de l'etapa d'escolarització obligatòria amb l'inici de l'edat laboral.

A la taula que presentem a continuació podem veure els principals canvis produïts respecte de l'antic sistema educatiu, i ens permet situar l'etapa d'educació primària (edat 6-12 anys) en la qual centrem aquest estudi:

TAULA D' EQUIVALENCIES

Sistema anterior (1970)		Sistema nou (1990)	
Educació Preescolar		4-6 anys	3-6 anys
1r EGB		6 anys	
2n EGB		7 anys	
3r EGB		8 anys	
4t EGB		9 anys	
5n EGB		10 anys	
6n EGB		11 anys	
7n EGB		12 anys	
8n EGB		13 anys	
1r BUP	1r FP I	14 anys	
2n BUP	2n FP I	15 anys	
3n BUP	1r FP 2	16 anys	Cicles Formatius Grau Mitjà
COU	2n FP 2	17 anys	Cicles Formatius Grau Mitjà
	3r FP 2	18 anys	Cicles Formatius Grau Superior

(*) L'edat per incorporar-se als Cicles Formatius de Grau Superior és només aproximada.

TAULA NÚM. I

CANVIS DEL SISTEMA EDUCATIU. TAULA D'EQUIVALENCIES

El canvi estructural més significatiu que afecta l'educació primària és que aquesta etapa educativa que en la Llei General del 1970 finalitzava als 14 anys, en la nova proposta acaba als 12, i es distribueix en tres cicles de dos anys cadascun: cicle inicial (7/8), cicle mitjà (9/10) i cicle superior (11/12).

El nou sistema educatiu a part de representar un canvi des del punt de vista estructural, parteix d'una concepció diferent del procés d'ensenyament i aprenentatge, fonamentat en el fet que es coneix com a aprenentatge constructivista i significatiu, i implica la modificació de la metodologia d'ensenyament que fins al moment s'utilitzava.

La Llei General d'Educació de 1970 se sustentava en el conductisme i concretament en la pedagogia per objectius, ja que considerava l'assoliment dels objectius formulats com els elements organitzadors del procés d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta manera els continguts i activitats quedaven subordinats als resultats esperats. En l'actual model curricular de la Reforma els continguts constitueixen l'eix estructurador del currículum. El "contingut" es concep de manera més àmplia i la seva adquisició s'entén com un procés actiu i constructiu.

"El concepte de "contingut" ha estat tradicionalment associat a coneixements de naturalesa conceptual, teòrica o informativa. En el sentit ampli es poden entendre com tot allò que és objecte d'ensenyament/aprenentatge en el centre escolar [...]" (Bolívar, 1992:21)

En el Disseny curricular es defineixen tres tipus de continguts:

1. Fets, conceptes i principis.
2. Procediments.
3. Actituds, valors i normes.

"En la proposta curricular de la Reforma es proposa incloure, a més dels conceptuals, el conjunt de procediments bàsics a través del que es construeix el coneixement, i de manera més indefinida i amb certa novetat, les actituds, valors i normes que estan immerses tant en l'elaboració del coneixement a cada àrea o camp disciplinar com les vigents o desitjables en les nostres relacions socials".(Bolívar, 1992:18)

Bolívar (Op cit: 30) presenta esquemàticament les característiques principals de cada un d'aquests continguts:

Àmbit de coneixement	Tipus d'aprenentatge
CONCEPTUAL: Fets, conceptes i principis.	SABER: Conèixer, analitzar, enumerar, explicar, descriure, resumir, relacionar, recordar, etc.
PROCEDIMENTAL: Diferents accions i estratègies per resoldre objectius o assolir metes	SABER FER: Elaborar, aplicar, experimentar, demostrar, planificar, construir, manejar, etc.
ACTITUDINAL. Actituds, valors i normes	VALORAR: comportar-se, respectar, tolerar, apreciar, preferir, sentir, valorar, acceptar, etc.

TAULA NÚM. 2

CARACTERÍSTIQUES DELS CONTINGUTS PROPOSATS A LA REFORMA

La Logse defineix el **currículum** com a "conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu". Al mateix temps, la reforma concep el currículum amb un caràcter **obert i flexible**, i ofereix als centres educatius i al professorat corresponent la possibilitat de prendre decisions en el procés de disseny de plans curriculars i l'adaptació a les seves necessitats i demandes educatives concretes de cada grup.

D'altra banda, el disseny curricular s'estructura en tres nivells de concreció:

- a) **Primer nivell de concreció:** constitueix un marc comú de caràcter prescriptiu sobre el que es basa l'ensenyament. En aquest primer nivell es

formulen els objectius generals de cada etapa i àrea educativa, es concreten els grans blocs de contingut i les orientacions d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació. La seva elaboració és competència del MEC i de les diferents comunitats autònomes.

- b) **Segon nivell de concreció:** caracteritzat per la seqüenciació dels continguts per tal de garantir-ne la progressió i coherència. La seva elaboració és competència de cada centre educatiu. El conjunt de continguts seqüencials i organitzats es concreten en el Projecte Curricular de Centre. En aquest segon nivell de concreció es desenvolupa el Projecte Educatiu de Centre, que defineix els seus principis d'identitat, els objectius institucionals i l'organigrama general de cada centre.
- c) **Tercer nivell de concreció:** correspon a cada professor, o equips de professors, determinar les diferents unitats de programació, la metodologia i criteris d'avaluació. Es d'aquesta manera que s'articula el que hem anomenat currículum obert i flexible, oferint als docents la possibilitat de prendre decisions.

En els propers capítols analitzarem els continguts d'actituds, valors i normes, en cada un d'aquests nivells de concreció.

2.1.1. Principals implicacions per a l'educació física a primària

Les principals conseqüències que es derivaran de l'aplicació de la Reforma del Sistema Educatiu seran les que s'exposen a continuació:

- Una nova concepció de l'educació física escolar, oferint una educació física integradora dels corrents principals existents a la nostra societat.
- L'educació física constitueix una àrea curricular, amb un tractament totalment igual a la resta d'àrees: té uns objectius, uns blocs de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i amb orientacions didàctiques i d'avaluació. Aquests aspectes estan tractats en els corresponents dissenys curriculars i s'exposen en un primer nivell de concreció suficientment clar, per tal d'orientar la tasca educativa dels professionals.
- L'educació física l'haurà d'impartir un professorat especialment format per a aquesta àrea curricular (diplomat o llicenciat). Aquest fet serà determinant per un canvi d'orientació en aquesta àrea i, sobretot, per a l'educació primària, ja que un dels principals problemes existents fins a la seva implantació ha estat la manca de formació del professorat en aquesta etapa educativa.

"Un estudi, centrat a la ciutat de Barcelona l'any 1986, ens en dona unes dades força significatives: l'educació física era pràcticament inexistent a l'escola pública d'EGB de Barcelona. No hi havia professorat format, no es comptava amb unes instal·lacions mínimes i el material era molt insuficient o nul". (Bantulà, Carranza i altres, 1997:176).

La introducció d'àrees o matèries específiques al llarg d'aquesta etapa propicia la intervenció dels mestres especialistes en Educació Física., Idioma i Música" (Departament d'Ensenyament, 1992:12)

- La reducció de l'educació primària fins als 12 anys implica també una adaptació en els continguts didàctics corresponents, ja que el concepte de cicle superior en l'EGB comprenia fins als 14 anys i actualment finalitza als 12 i, per tant, caldrà una adequació dels continguts segons les característiques evolutives dels nens i nenes d'aquestes edats.
- Els continguts de tipus procedimental i actitudinal adquireixen una gran importància i s'equiparen als de tipus conceptual, valorant d'aquesta manera una educació més integral, aspecte que sempre s'ha defensat des de l'àrea d'educació física. En el currículum es justifica —al menys des d'un punt de vista teòric— la necessitat d'incloure els tres tipus de continguts, tant des del punt de vista de la seva programació, com de la seva avaluació i d'aquesta manera s'afavoreixen àrees de coneixement considerades més procedimentals, que fins ara quedaven en un segon pla perquè les àrees més conceptuals es consideraven més importants.
- Ampliar la implicació i participació del professorat d'Educació física en el conjunt de decisions preses en el centre tant en el disseny del PEC, com en el PCC i més concretament en els Eixos Transversals. D'aquesta manera el professorat d'educació física té la oportunitat d'integrar-se totalment en la dinàmica dels Centres i participar activament en la seva gestió igual que la resta de professorat.
- La Reforma aporta, així, una nova orientació per a l'Educació Física, oferint nombrosos avantatges i possibilitats de millora d'aquesta matèria, però també planteja alguns problemes derivats fonamentalment de la seva aplicació i que també analitzarem en aquest estudi.

2.2. El currículum de l'àrea de l'educació física a primària

En aquest apartat analitzarem les característiques de la nova organització de l'educació física a l'etapa de primària. An l'apartat anterior ja hem especificat

que en tractar-se d'un currículum obert, són les comunitats autònomes amb competències educatives les que hauran d'intervenir adequant la proposta del Disseny Curricular Base i establint unes directrius de caràcter prescriptiu per als seus centres. Així doncs, atès que aquest estudi se centra a Catalunya, analitzarem la proposta realitzada pel Departament d'Ensenyament i també de la proposta dels Disseny Curricular Base (MEC), ja que aquest constitueix l'origen i el punt de partida de la primera. D'aquesta manera disposarem d'una informació més àmplia i profunda del tema en qüestió.

A la taula que es presenta a continuació apareixen les principals diferències relacionades amb l'estructura general de cada una de les propostes:

MEC- DCB	Departament d'Ensenyament
Introducció (àmplia i reflexiva)	Introducció (breu i superficial)
Objectius	Objectius generals
Blocs de continguts	Continguts
	Objectius Terminals
Orientacions didàctiques	Orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge
Orientacions per a l'avaluació	Orientacions didàctiques per a dissenyar activitats d'avaluació.
Orientacions específiques	

TAULA NÚM. 3

ESTRUCTURA DEL DISSENY CURRICULAR. COMPARACIÓ ENTRE LA PROPOSTA DEL
MINISTERI I EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Si bé en l'àmbit general no s'aprecien diferències estructurals significatives, quan comentem cada un dels apartats anteriors, hi ha elements diferencials que ténen un interès especial tant des del punt de vista de la seva estructura, com des del punt de vista del contingut. Per aquest motiu, passem a analitzar per separat cada un dels elements descrits a la taula anterior.

2.2.1. Introducció

Ambdós documents es presenten a partir d'una introducció en què es reflexiona sobre la importància de l'educació física de manera general. En el DCB es realitza una anàlisi profunda dels diferents aspectes d'aquesta àrea curricular: problemàtica conceptual, importància del cos i el moviment a la societat actual, la funció de l'esport en l'educació física, especificitat de la matèria en l'educació primària, etc. Ofereix una concepció de l'educació física amb un enfocament modern, obert, constructivista i aglutinador de les diferents

tendències existents. Planteja l'educació física com una àrea curricular de gran importància i com un aspecte fonamental per a l'educació integral de la persona.

"En conseqüència, el currículum de la Logse configura sobre el paper d'una nova definició de l'Educació Física escolar, basada en la reconceptualització dels diferents corrents que, com a construccions històriques i culturals, s'integren en un projecte educatiu comú definit per elements bàsics: objectius generals, continguts i criteris d'avaluació..."(Hernandez,1995:75)

Al Departament d'Ensenyament, en canvi, la introducció té un caràcter breu, sintètic i molt genèric.

2.2.2. Objectius

En els darrers anys, els objectius i continguts de l'àrea d'educació física han experimentat una enorme evolució. Del plantejament d'uns objectius totalment mecanicistes i dirigits fonamentalment a la millora del rendiment, s'han passat a uns objectius cognoscitius i afectivosocials al mateix temps que els objectius de caràcter motor tendien cap una major incidència vers a l'experimentació i vivenciació de les possibilitats de moviment del cos. Els dissenys curriculars de la Reforma ens conviden a reflexionar sobre aquest aspecte.

"La reforma del sistema educatiu ens ofereix al professorat d'educació física l'oportunitat d'iniciar un procés de reflexió i d'autocrítica que ens aporti a evitar alguns dels errors del passat. Un d'aquests errors ha estat i continua sent l'establiment d'objectius en termes de rendiment" (Tinajas, Tinajas i Arrontes, 1995:123)

Si bé com hem pogut comprovar alguns autors són conscients de la necessitat de revisió i autocrítica en relació amb els objectius plantejats per la matèria, no tots els professionals tenen la mateixa opinió:

"És clar que a la nostra àrea tenen més importància els objectius relacionats amb els procediments que no pas els objectius relacionats amb els altres dos tipus de continguts". (Martínez, 1993:34)

A l'anàlisi dels objectius proposats per les dues administracions, no es detecten diferències significatives. Tot i així, en alguns objectius apareixen diferències de matisació respecte del seu redactat. Si analitzem el quadre comparatiu exposat a l'annex 1, les diferències més rellevants són les següents:

- En la proposta del Ministeri es fa més émfasi en l'objectiu relacionat amb l'adquisició dels hàbits higiènics i de salut, mentre que en el disseny de Catalunya només s'hi fa una menció molt superficial. Com veurem més

endavant, això és degut al fet que a Catalunya es proposa que el tractament de la salut se situï com un treball a partir dels Eixos Transversals, mentre que en l'altre cas, s'inclou el tractament d'aquest contingut dins de l'àmbit de l'assignatura d'educació física. La salut, serà doncs, una responsabilitat del professor d'educació física en la proposta del Ministeri. En tot cas, es fa evident a totes dues propostes un interès i preocupació per millorar la salut i la qualitat de vida:

"La pressió social sobre l'educació física per tal que ofereixi solucions als problemes de salut originats per l'estil de vida, ha experimentat un increment significatiu. Actualment, l'educació física i l'educació per a la salut es presenta en molts currículums de tot el món com una parella indissoluble. Un bon nombre dels usuaris de l'educació física actual, incloent-hi els mateixos alumnes, han assimilat la necessitat de l'activitat física per a la millora de la salut" (Hernández, 1996:69)

- En el disseny del Departament d'Ensenyament s'expressa de manera explícita la necessitat de treballar els continguts d'educació física en el medi natural i en altres medis, mentre que al Ministeri no es menciona aquest objectiu de manera concreta

"Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i a medis diferents de l'habitual, mostrant respecte vers l'entorn. (Departament Ensenyament 1992:64)

- El Departament d'Ensenyament destaca el treball del coneixement de la realitat territorial, tot i que posteriorment aquest objectiu queda formulat però tampoc no es desenvolupa de manera específica a cap dels blocs de continguts corresponents.
- Finalment, si bé al currículum del Departament d'Ensenyament els objectius són més nombrosos, cal fer esment que la redacció dels objectius del Ministeri és molt més precisa i completa, mentre que en el primer cas és més sintètica i analítica.

2.2.3. Continguts

Els continguts formen part d'un conjunt de formes culturals i de sabers seleccionats en funció dels objectius generals de l'àrea. En el DCB s'introdueixen en forma de "blocs de continguts", que són agrupacions de continguts en què es presenta al professorat la informació relativa al que s'ha de treballar durant l'etapa educativa corresponent. En aquests blocs s'assenyalen aquells continguts que es consideren més adequats per desenvolupar les capacitats indicades en els objectius generals d'àrea.

D'altra banda, en els blocs de continguts es concreten i s'integren els diferents corrents que han marcat l'educació física actual, tot i que en últim terme serà el professorat el que determinarà el grau d'implicació de cada contingut en el conjunt de l'assignatura.

"La integració de la construcció històrica de l'Educació física, com un procés dialèctic en si mateix entre els diferents corrents, és un fet que crida poderosament l'atenció, precisament per aquest esforç integrador que, això no obstant, s'haurà d'apreciar en la pròpia pràctica i no sols sobre el paper del currículum oficial". No fa falta aprofundir molt per observar la inclusió dels continguts claus, dels diferents corrents, en els currículums de les diverses etapes educatives. Alguns blocs de contingut, —la condició física, expressió corporal, jocs i l'esport— ja en la seva denominació deixen patent la integració a la qual abans al·ludíem..."(Hernandez,1996:70)

Cada bloc de continguts s'estructura en continguts conceptuals, continguts procedimentals i actitudinals, com ja hem comentat anteriorment. Cal destacar però que l'àrea d'educació física, a diferència de la majoria d'àrees curriculars, és una àrea amb un marcat caràcter procedimental i, per tant a partir dels continguts procedimentals s'organitzaran la resta de continguts conceptuals i actitudinals:

"En el cas de l'Educació Física, el contingut organitzador serà, en general, procedimental ja que és el propi de l'àrea i en ciències experimentals, serà, en general conceptual. Això no impedeix que determinats mòduls d'Educació Física s'organitzin al voltant d'un contingut conceptual o actitudinal. El mateix passa a la resta d'àrees."(Diaz 1994:50)

Si analitzem els blocs de continguts proposats per les dues administracions (taula 3) podem veure que hi ha diferències significatives, tant des del punt de vista estructural com des del punt de vista del mateix contingut.

La diferència estructural respon a la mateixa organització del desenvolupament d'aquests blocs de continguts.

- En el Disseny Curricular Base s'analitza cada un dels blocs a partir d'una reflexió general sobre el bloc en qüestió i a continuació es fa una descripció detallada dels continguts dels tres tipus: conceptual, procedimental i actitudinal.
- Al Departament d'Ensenyament s'exposen tots els continguts referents a procediments de tots els blocs de continguts, després repeteix la mateixa estructura en relació amb els continguts de conceptes i, finalment, exposen 10 continguts actitudinals comuns als cinc blocs de continguts.

Estructuració dels continguts	
MEC	Departament Ensenyament
El cos: imatge i percepció 1. Fets, conceptes i principis 2. Procediments 3. Actituds, valors i normes	Procediments: 1. Control i consciència corporal 2. Execució d'habilitats coordinatives 3. Expressió corporal i dramatització 4. Utilització de les capacitats condicionals 5. Realització de jocs Fets, conceptes i sistemes conceptuals: 1. Esquema corporal 2. Organització de l'espai i del temps 3. Habilitats motrius específiques 4. Expressió i comunicació 5. El joc Actituds, valors i normes: 1. Acceptació i estimació del propi cos 2. Iniciativa per l'acció 3. Organització i constància en l'activitat motriu 4. Gust i satisfacció per l'activitat física 5. Esforç i autosuperació personal 6. Valoració de la higiene i la salut 7. Motivació cap a la comunicació corporal 8. Acceptació i respecte a la diversitat... 9. Responsabilitat envers les normes 10. Respects a la natura, instal·lacions i el material
El cos: habilitats i destreses 1. Fets, conceptes i principis 2. Procediments 3. Actituds, valors i normes	
El cos: expressió i comunicació 1. Fets conceptes i principis 2. Procediments 3. Actituds, valors i normes	
Salut corporal 1. Fets, conceptes i principis 2. Procediments 3. Actituds, valors i normes	
Els jocs 1. Fets, conceptes i principis 2. Procediments 3. Actituds valors i normes	

TAULA NÚM. 4

ESTRUCTURA DELS CONTINGUTS. COMPARACIÓ ENTRE LES PROPOSTES DEL
 MINISTERI I EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Des del nostre punt de vista, creiem que l'estructura presentada pel MEC és més apropiada i aclaridora, ja que facilita la seva comprensió i evita dispersions. Tot i així, respecte de l'apartat d'actituds, valors i normes, considerem interessant el tractament globalitzador que en fa el Departament d'Ensenyament ja que entenem que aquestes han de ser tractades en tots els blocs de continguts, però hi dedicarem més atenció al capítol III.1 d'aquest estudi.

Si analitzem la proposta des d'un punt de vista dels continguts que ofereixen els dos dissenys, cal remarcar hi ha un gran paral·lelisme entre els continguts presentats ja que bàsicament plantegen els mateixos blocs de continguts: continguts relacionats en l'estructuració de l'esquema corporal, l'adquisició d'habilitats i destreses bàsiques i específiques, l'expressió i dramatització i el joc, i capacitats condicionals. Segons Castejón:

"Els blocs de continguts d'Educació Física es decarten clarament per la component qualitativa del moviment, és a dir, la que tracta la millora de les diverses possibilitats de l'habilitat motriu (utilització del cos expressiu,

habilitats motrius bàsiques) sense insistir en el rendiment, més proper als aspectes quantitius (força, flexibilitat, velocitat i resistència) que es corresponen amb continguts de condicionament físic". (1998:347)

Si bé hi ha una gran semblança dels blocs plantejats en les dues propostes, creiem que també és interessant de destacar-ne les diferències més significatives:

- En primer lloc es detecta una diferència en la **terminologia** utilitzada sobretot en el que es refereix als dos primers blocs de continguts. Aquesta diferència és important tenir-la present ja que darrere de la terminologia específica hi ha un concepte determinat, que ens obligarà a fer un paral·lelisme quan els comparem o bé quan utilitzem diferent bibliografia.
- Des del Ministeri es considera l'**esport i la iniciació esportiva** com una conseqüència de la mateixa evolució del joc i, per tant, el situa en el bloc del joc. D'altra banda, el Departament considera l'esport com la continuació i consolidació de les habilitats motrius específiques i, per tant, el vincula amb el bloc de les habilitats coordinatives. Com a conseqüència d'aquesta relació se'n desprèn que el Ministeri sembla que faci un tractament de l'esport i la iniciació esportiva des d'una perspectiva més globalitzadora i més lúdica, mentre que el Departament hi dona un caràcter més analític i tècnic.
- Pel que fa al bloc de **salut**, abans ja ens hi hem referit quan hem parlat dels objectius, però cal destacar que no apareix com a bloc de continguts en el Departament d'Ensenyament i, en canvi, aquest proposa un bloc de **capacitats condicionals**. En la proposta del Ministeri es considera que tots els aspectes vinculats al condicionament físic en les edats de 6-12 anys haurien d'anar implícits amb el treball de la resta de continguts. En definitiva, les capacitats condicionals (o condicionament físic) haurien de ser el substrat de qualsevol altra activitat i a l'etapa de primària, però no s'haurien de treballar de manera específica com es planteja des del Departament d'Ensenyament, ja que proposar un bloc de continguts només per aquestes capacitats és donar-hi més importància de la que tenen en aquestes edats.

"En l'educació primària ha de primar la varietat d'aprenentatges de moviment, ja que el currículum de l'educació física està clarament inclinat pel desenvolupament d'habilitats i no per la millora de la condició física."(Castejón 1998:356)

Segons l'autor, en aquesta etapa educativa s'ha d'incidir més en el desenvolupament d'aspectes qualitius que en els aspectes més quantitius (capacitats condicionals), per tant, concedir un bloc específic al tractament d'aquests aspectes és, des del nostre criteri personal, atorgar-li més importància de la que ha de tenir.

Fent una valoració global dels dos dissenys, creiem que les diferències existents entre les propostes presentades responen a concepcions lleugerament diferents de l'educació física dels professionals responsables de la seva elaboració, i són conseqüència de la influència de les tendències que han estat presents en els darrers anys. De totes maneres no es constitueixen plantejaments oposats sinó que tenen alguns aspectes diferenciadors que hem cregut interessant de remarcar en aquest estudi.

2.2.4. Objectius terminals i criteris d'avaluació

La formulació d'**objectius terminals** tan sols es realitza a partir de la proposta de currículum que ofereix el Departament d'Ensenyament. Aquests, però, tenen una gran semblança amb els criteris d'avaluació que proposa el Ministeri.

"Els objectius terminals enuncien el grau i tipus d'aprenentatges que els alumnes han d'haver assolit en finalitzar cada etapa educativa en relació amb les capacitats indicades en els objectius generals" (Díaz, 1994:134)

Els objectius terminals fan referència a conceptes, procediments i actituds de manera indistinta, ja que s'expressen de manera global, malgrat que alguns es refereixin prioritàriament a un tipus o altre de contingut. Tenen una funció orientadora en el treball de seqüenciació, temporalització i programació dels diferents continguts. Finalment, també serveixen per formular dels objectius didàctics corresponents a una unitat didàctica i per establir de criteris i activitats d'avaluació.

En el currículum d'educació primària tenim una relació de 32 objectius terminals, dels quals 9 fan una referència explícita a continguts de tipus actitudinals. Tan sols des d'un punt de vista quantitatiu ja es desprèn que aquests continguts són considerats menys importants que la resta de continguts, a l'hora de ser avaluats.

Des del MEC i algunes comunitats autònomes, els **criteris d'avaluació** s'estableixen amb les mateixes finalitats que els objectius terminals de Catalunya (annex nº2). Aquests defineixen el grau d'aprenentatge que s'espera dels alumnes en finalitzar una etapa educativa i sempre en relació amb els objectius generals plantejats.

El MEC proposa un total de 15 criteris d'avaluació, dels quals només tres es refereixen de manera concreta a continguts de caràcter actitudinals. També serà al capítol III que juntament als objectius terminals, seran analitzats més detingudament.

Tant els criteris d'avaluació (MEC), com els objectius terminals (Departament) es refereixen fonamentalment a continguts de tipus conceptual, això representa una certa contradicció amb els objectius generals d'etapa :

"Mentre que els objectius generals d'etapa tenen una formulació fortament valorativa i moral, els criteris d'avaluació de cada àrea es refereixen principalment a continguts conceptuals i molt poc actitudinals".(Bolívar 1992:234)

2.2.5. Orientacions didàctiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge

Les orientacions didàctiques es refereixen al conjunt de directrius i enfocaments metodològics que orienten el professorat per a la selecció i la presentació d'activitats que realitzaran els alumnes en el procés d'aprenentatge. Aquestes queden definides en el primer nivell de concreció dels dissenys curriculars.

Ambdós dissenys mostren unes orientacions de caràcter general i altres de més específiques de la mateixa àrea curricular. Els plantejaments són molt similars entre les dues propostes, si bé la proposta del Ministeri és més estructurada, més completa i més precisa.

Les **orientacions didàctiques generals** fan referència a aspectes didàctics que poden ser comuns a altres àrees curriculars. Les orientacions que hem considerat més interessants són:

- **L'aprenentatge significatiu**, entenent que l'educació física basa els seus aprenentatges en activitats de caràcter vivencial, i que tot el coneixement parteix de la pròpia experiència i acció de l'alumne. El moviment i el joc són formes naturals de l'aprenentatge del nen i representen una motivació intrínseca de cara a l'aprenentatge. Per tant, l'activitat física plantejada de manera lúdica sempre ofereix avantatges de caràcter pedagògic i didàctic i permeten una funcionalitat de les activitats proposades.
- **L'aprenentatge constructivista** es fonamenta en el fet que les propostes educatives s'hauran de construir a partir de les vivències prèvies dels nens. Aquestes seran punt de referència per a nous avenços, i s'haurà d'ajudar a integrar els aprenentatges menys assolits abans d'incorporar-ne de nous.
- **Atenció a la diversitat**, considerant que les activitats s'ajustaran a les diferències i les necessitats de l'alumnat. Partint que en un mateix grup-classe cada nen parteix d'un nivell de partida determinat, evoluciona de manera diferent i té unes necessitats concretes, les propostes educatives

s'hauran d'enfocar atenent diferents nivells d'esforç, progressió i motivació, i s'haurà de tenir present les diferències entre sexe i característiques somatomòrfiques de l'alumnat.

Orientacions més específiques per a l'educació física:

- **Funció i actitud del professor.** El professorat té una funció dinamitzadora de les diferents propostes i activitats i, a més, informa, observa i avalua el procés d'aprenentatge. D'altra banda, l'actitud del mestre davant l'activitat física reforça o desvirtua l'aprenentatge de les actituds, valors i les normes, i configura un model (positiu o negatiu) per a l'alumnat.
- **Joc.** El joc s'utilitzarà no sols com a contingut, sinó també com a estratègia metodològica per a l'aprenentatge d'altres continguts. El joc constitueix una font educativa rica en situacions i vivències que cal incorporar a les sessions d'educació física. Per tant, el joc motriu ocuparà un lloc privilegiat en aquesta àrea educativa, ja que permetrà un aprenentatge més significatiu, contextualitzat, incrementarà la motivació, i afavorirà les relacions de caràcter social.
- **Superació i curiositat.** S'afavoriran situacions en que s'estimuli la superació personal, el repte, l'afany de millora d'un mateix, etc., i per això serà necessari que cada nen conegui les seves possibilitats i limitacions, estimulant la confiança i seguretat en un mateix.
- **Espais.** Les diferents activitats es desenvoluparan en espais propis del centre, però també s'exploraran espais no concebuts específicament per a la pràctica d'activitats físiques com poden ser el parc, el medi natural, instal·lacions del barri, etc. En aquest apartat, ambdós dissenys fan una especial incidència en la realització d'activitats físiques en el medi natural, sensibilitzant l'alumnat per al seu coneixement, estima i respecte. Caldrà tractar aquest aspecte a partir d'excursions, colònies, sortides al medi natural de manera interdisciplinària amb altres àrees educatives.
- **Materials.** Malgrat l'educació física requereixi d'un material molt concret i específic, l'activitat física no hi ha d'estar supeditada, de manera que el mestre haurà de buscar alternatives quan aquest sigui insuficient (material reciclat, material no convencional...). S'insisteix que els materials utilitzats a les classes siguin variats i polivalents i que el professor els presenti intentant buscar les seves màximes possibilitats d'utilització.
- **Temps.** Es donen pautes en relació a com organitzar el temps de la sessió d'educació física, i s'aconsella que hi hagi una adaptació de les activitats a les edats dels nens. D'aquesta manera en els primers cicles caldrà organitzar jocs i activitats de curta durada i molt variats i, a mesura que passem a cicles més avançats podrem introduir-ne de més llargs ja que també millora la capacitat de resistència i atenció dels nens.

- **Normes d'higiene i seguretat.** Aquestes hauran d'estar presents a l'hora de planificar les activitats, establint normes sobre l'ús d'instal·lacions i materials per evitar accidents. També es fa especial èmfasi en la introducció dels hàbits higiènics associats a pràctica esportiva, així com els aspectes relacionats amb l'alimentació i el consum.
- **Competició.** Se suggereix que s'aprofitin les situacions de joc i esport col·lectiu per fomentar el procés de socialització dels alumnes, així com afavorir situacions que millorin la col·laboració i cooperació en front de la competició.

Si bé tant la proposta del Departament com la del MEC inclouen a gran trets les orientacions didàctiques anteriors de manera semblant, el Ministeri particularitza i singularitza unes orientacions didàctiques específiques relatives a cada un dels blocs de continguts i les anomena **orientacions específiques**, que no apareixen en la proposta del Departament d'Ensenyament

2.2.6. Orientacions per a l'avaluació

L'actual Reforma Educativa, recull el procés d'avaluació des d'una perspectiva diferent a l'educació tradicional. Mentre que en el passat s'atribuïa a l'avaluació una funció social de classificació i selecció de l'alumnat, en l'actual plantejament es proposa un èmfasi en la seva funció pedagògica, en el sentit que l'avaluació ha de regular el procés d'ensenyament i aprenentatge.

"Entenem per avaluació l'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge que permet verificar la seva coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels seus passos [...] Així, doncs, l'avaluació ha de complir diverses funcions al llarg del procés educatiu. D'una banda ha de permetre decidir el tipus d'ajut pedagògic que necessiten els alumnes segons les seves característiques [...], de l'altre, ha de permetre el grau en què s'han aconseguit les intencions educatives, les quals han de ser prèviament explicitades" (Departament d'Ensenyament, 1992 :17)

Partint de les funcions que ha de complir l'avaluació, els dissenys curriculars consideren la necessitat d'incorporar tres tipus d'avaluació:

- **Avaluació inicial**, que permet determinar el punt de partida de l'alumne/a i ha de constituir la base per planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- **Avaluació formativa**, és la que es desenvolupa durant el procés i té la finalitat de proporcionar a l'alumne/a l'ajut pedagògic més adequat a les necessitats de cada moment.

- **Avaluació sumativa**, que ha de permetre determinar si s'han assolit o no les intencions educatives.

Aquest nou concepte d'avaluació és el que haurà d'estar present en l'avaluació de les diferents àrees curriculars, entre les quals evidentment hi ha l'àrea d'educació física.

Tradicionalment, els criteris d'avaluació que han orientat els professionals d'educació física han estat plantejats en termes de rendiment en l'àmbit de les qualitats físiques o habilitats específiques, i s'han tingut poc presents l'avaluació d'altres tipus de continguts. Així s'expressa a l'article de Tinajas i altres.

"Mai no hem entès la raó per la qual aquells que posen tant èmfasi en l'avaluació inicial la limiten, la immensa majoria de les vegades a la condició física dels involucrats en el procés d'aprenentatge. Tampoc no és clar perquè són apartats de l'avaluació inicial altres continguts com els relacionats a conceptes, i a actituds. La seva infravaloració, la manca d'instruments ja elaborats o ambdues coses alhora, poden explicar aquest comportament"(1995:123)

D'altra banda, si els criteris d'avaluació han d'estar d'acord amb els objectius plantejats en la matèria, Martínez considera que encara són molts els professors que entren en contradicció a l'hora d'avaluar.

"No obstant això entre els professors d'educació física es detecta una incoherència entre els objectius i els continguts que plantegen i la seva avaluació. Són molts els professors que es proposen com un objectiu primordial que l'alumne practiqui i gaudeixi de l'activitat física [...] Ara bé a l'hora de l'avaluació molts d'aquests professors es limiten a realitzar uns tests, per qualificar als seus alumnes bàsicament de condició física".
(1993:84)

Segons l'opinió dels autors mencionats podem constatar que si bé la concepció filosòfica d'aquesta nova manera d'entendre l'avaluació queda assumida de forma teòrica per la major part del professorat, ja no està tan clara la manera com aquesta avaluació s'haurà de portar a terme.

En les orientacions didàctiques d'avaluació es proporcionen criteris generals per dissenyar activitats d'avaluació tant inicial com formativa i sumativa. Tot i així, no es proposen activitats concretes sobre com aplicar aquesta avaluació, ja que es considera que serà el professorat l'encarregat de la seva selecció i disseny.

2.3. Crítiques i problemàtiques

En els apartats anteriors hem analitzat les repercussions del nou sistema educatiu respecte a l'Educació Física i també hem exposat el seu currículum, i la seva organització. En aquest apartat, volem fer una valoració més àmplia i general del tema en qüestió, en què es reflecteixi quina és la problemàtica de la posada en pràctica de la Reforma Educativa a l'àrea d'Educació Física. Cal remarcar que algunes de les consideracions que hi puguem fer també són generalitzables a altres àrees curriculars.

Les principals disfuncions que es produeixen en l'àmbit de l'educació física a primària són:

- a) La familiarització amb la complexitat teòrica i formal del nou disseny curricular, a més d'un grau més alt d'implicació i compromís del professorat que exigeix la confecció d'un disseny curricular, fan que sigui de vital importància l'ajuda, el temps i l'assessorament que a vegades no es dona de manera òptima l'Administració educativa. Aquesta ha de ser proporcional al professorat tant les bases generals com la formació adequada i el temps necessari per poder desenvolupar el currículum correctament.
- b) Actualment als centres d'educació primària hi ha molt poca estabilitat de plantilles de professorat. Com a conseqüència d'això, no existeix continuïtat en els projectes engegats en els Centres i això provoca desànim i desencant en el professorat. Esperem que en un futur no gaire llunyà es puguin anar consolidant plantilles i els equips de treball corresponents i, d'aquesta manera, es pugui superar l'actual situació que alguns professionals consideren "caòtica i desesperant".
- c) La formació del professorat específic de l'àrea d'educació física prové de diferents plans de formació: postgraus anteriors a la Reforma, professorat de formació inicial, reciclatges actuals... aquest fet planteja un perfil de professorat molt heterogeni quant a edat i formació, qüestió que d'entrada no es positiva ni negativa, però el que és realment problemàtic, és que una gran part del professorat que s'està reciclant és mestre funcionari, d'una edat avançada i sovint sense massa interès per la matèria però que accedeix a l'especialització per tal de no ser desplaçat del seu centre. Des d'aquesta perspectiva, l'Administració s'estalvia diners ja que no crea noves places de funcionaris, però no sempre garanteix la qualitat i motivació del professorat reciclat.
- d) Per poder portar a terme els continguts proposats a la Reforma es requereix disposar d'un mínim d'instal·lacions i material esportiu que permeti treballar amb cert rigor i seriositat. Continguts de caràcter expressiu seran gairebé impossibles de desenvolupar si no disposem d'un mínim espai cobert que permeti treballar amb tranquil·litat, sentir la música, treballar la

relaxació, la desinhibició... Actualment moltes escoles continuen sense disposar d'aquests mínims, fet que dificulta enormement la impartició de una gran part de continguts, i no garanteix sempre la qualitat de treball realitzat.

Roure i altres, en un estudi centrat en la situació de l'educació física a secundària, considera tota una problemàtica referida a la implantació de la Reforma a l'àrea d'educació física, i com a síntesi final de tots els diferents problemes detectats, aomena el següent :

"Les disfuncions assenyalades no deixen de ser un "iceberg" del problema que substantivament relaciona entre si les diferents circumstàncies com a expressió d'un fet real: poca tradició curricular en l'àmbit de l'educació física, recollint així els inconvenients relatius al professorat, el baix reconeixement social, les deficiències en les instal·lacions o les contradiccions en les propostes curriculars." (Roure et al., 1996:57)

Si bé som conscients dels nombrosos problemes que encara s'han de superar en la pràctica diària per poder aplicar la proposta de la Reforma, considerem que aquesta constitueix un autèntic referent teòric per a l'educació física escolar, i que representa un gran salt qualitatiu respecte de la situació d'aquesta matèria en els darrers anys.

Capítol II. Els continguts actitudinals en l'educació

1. Els continguts actitudinals: les actituds, els valors i les normes
2. Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu
3. L'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals



1. Els continguts actitudinals: les actituds, els valors i les normes

Al capítol 1.2. s'ha analitzat el significat actual de **contingut** en el marc de la Reforma Educativa, així com les principals característiques definitòries dels tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals). A partir de la diferenciació entre els uns i els altres, en aquest apartat ens centrarem en l'estudi i aprofundiment del que són pròpiament els continguts actitudinals i les seves característiques bàsiques.

Considerem com a **continguts actitudinals** al conjunt de continguts que fan referència a les actituds, els valors i les normes d'una determinada situació educativa. Els continguts actitudinals estan vinculats a un comportament, a una manera de fer, a un saber estar, a l'adquisició d'uns hàbits... i es concreten en el que anomenem les **actituds, els valors i les normes**; aquests tres components mantenen una estreta relació, sovint se'ls considera de manera global i se'ls identifica amb la denominació comú de **continguts actitudinals**.

Malgrat que en l'àmbit col·loquial es puguin considerar de manera agrupada, hi ha un gran nombre d'elements diferenciadors entre ells, i presenten moltes relacions comunes. Per tant, convé especificar, aclarir i diferenciar cada un, les seves característiques i concretar les relacions existents entre ells. Per això, en els apartats següents ens centrarem a dedicar-hi una especial atenció a analitzar els seus trets definitoris i les seves relacions.

1.1. Les actituds

1.1.1. Concepte

En el llenguatge col·loquial s'utilitza el terme "**actitud**" per referir-nos a un pensament o sentiment positiu o negatiu que té una determinada persona o grups de persones vers els objectes, les situacions o les persones. Fa referència als sentiments i maneres d'actuar davant fets o situacions determinades. Malgrat que en el llenguatge popular existeixi una aproximació al concepte, Fishen i Ajzen (1975, a Bolívar 1992:83), especialistes en aquest tema, exposen que l'**actitud** es caracteritza "*per un gran grau d'ambigüitat i confusió*". Per tant, ens convé aclarir i concretar el seu significat.

Bolívar (1992, 84-85) fa una recopilació un total de setze definicions del concepte d'**actitud**, però afirma que des de començaments de segle s'han recollit centenars de definicions sobre aquest concepte. Aquest fet ens indica que intentar fer una definició única que englobi els principals trets definitoris del mot **actitud** és, sens dubte, un repte molt difícil. Entre les definicions que hem considerat més interessants i significatives, volem destacar-ne les següents:

- Les actituds són predisposicions que impulsen a actuar d'una determinada manera, compostes d'elements cognitius (creences), afectius (valoracions) i comportamentals (tendències a respondre). Bolívar (1992:92)
- Són tendències o disposicions adquirides i relativament duradores a avaluar d'una manera determinada un objecte, persona, succés o situació i a actuar en consonància amb l'esmentada avaluació. Sarabia (1992:136)
- Són predisposicions estables de la interioritat que l'ésser humà adquireix, a partir dels valors en els que creu, i que el fan reaccionar o comportar-se, favorablement o desfavorablement, davant de realitats viscudes: idees, situacions, persones o esdeveniments. Lucini (1992:38) .
- Una actitud és un sistema estable de percepcions i avaluacions, de sentiments i emocions, de tendències cap a l'acció, organitzat en relació a una situació significativa o a un objecte proposat. Les actituds, es deriven, d'alguna manera dels valors i inspiren, dinamitzen i orienten la conducta. Gil Martínez (1998:38)

Gairín (1987:330) resumeix els principals trets que defineixen i delimiten el concepte d'**actitud** en funció de les característiques següents:

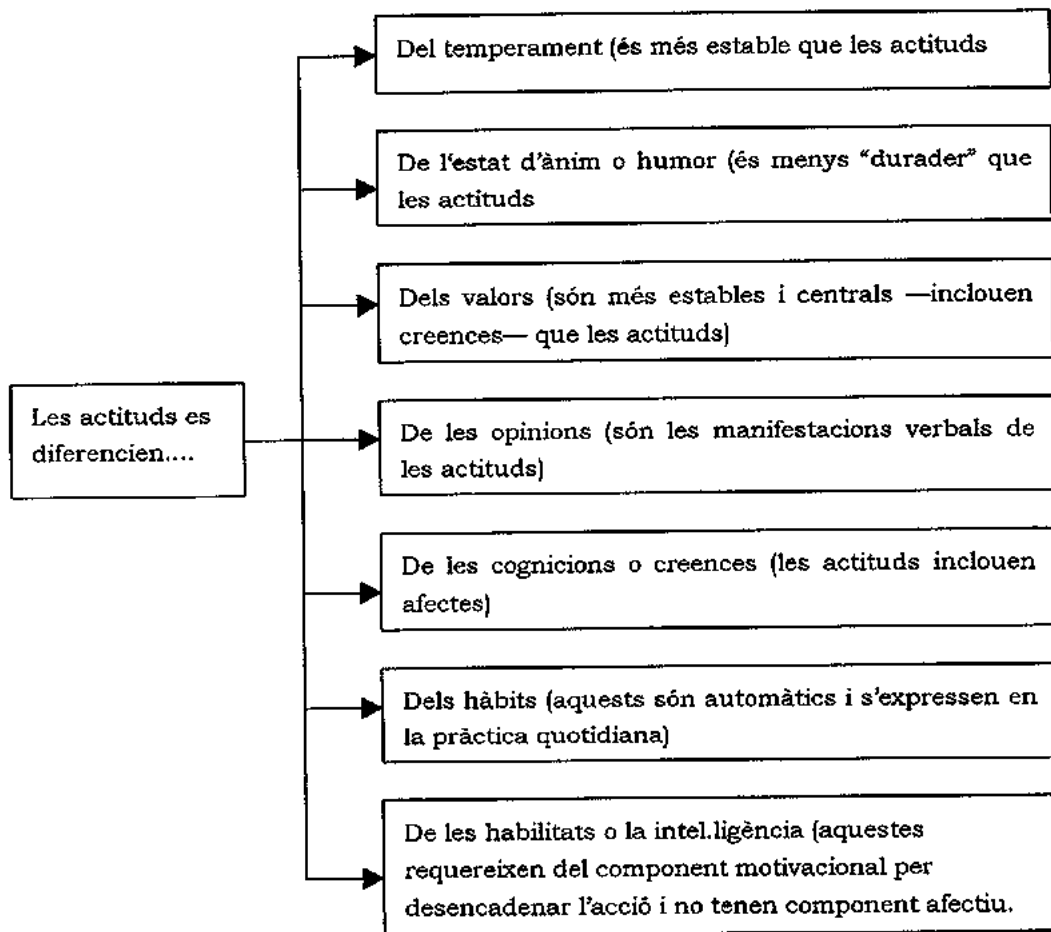
1. És una **predisposició** a l'acció.
2. Es forma i **pot modificar-se**, malgrat que es consideri una disposició relativament estable.
3. És un principi d'**organització mental** en relació amb un objecte o situació.
4. Aquesta relació té un **component afectiu**.
- 5.-Té un caràcter **multidimensional**: integra diversos components a través dels quals es pot analitzar la conducta.

Lucini (1992:39-40) destaca com a principals característiques de les actituds les següents:

1. Les actituds no són innates, sinó que s'adquireixen: **s'aprenen**, es modifiquen i maduren; són educables com els valors.
2. Són **predisposicions estables**, o sigui són estats personals adquirits de manera "duradera".
3. Tenen un **caràcter dinàmic** i estan menys en el camp dels ideals i de les creences, i són, contràriament, molt més funcionals i operatives (...). Això significa que l'adquisició de les actituds s'ha de realitzar en l'acció, és a dir, en estreta i permanent relació amb totes les activitats que l'alumne realitza en l'àmbit escolar i que ha de ser una adquisició no teòrica o imposada, sinó concreta a través d'un procés actiu, provocant contínues situacions en què els alumnes puguin reaccionar favorablement o desfavorablement i, en conseqüència, puguin anar integrant aquestes actituds de manera cada vegada més estable.
4. Les actituds **es fonamenten en els valors** o, si es prefereix, que els valors s'expressen i concreten i assoleixen amb el desenvolupament de les actituds.

D'altra banda, Sarabia (1992:136) assenyala alguns trets diferenciadors de les actituds respecte de conceptes afins amb els quals es pot crear certa confusió, i que presentem en el quadre núm. 1.

D'acord amb les definicions i característiques d'actitud presentades, coincidim que aquestes no són innates sinó que s'adquireixen i, per tant, són susceptibles de ser modificades i educables, i des de l'escola hi podem intervenir, malgrat que es considerin disposicions relativament estables. També volem destacar el caràcter multidimensional de les actituds (component mental, afectiu i conductual), components que haurem de tenir presents si volem incidir en el seu tractament.



QUADRE NÚM. 1

DIFERÈNCIES ENTRE ACTITUDS I ALTRES CONCEPTES, SEGONS SARABIA 1992:136

1.1.2. Components de les actituds

Diferents autors (Sarabia 1992:137, Gairín 1987:336, Bolívar 1992:86, i altres) coincideixen a assenyalar que són tres els principals components de les actituds:

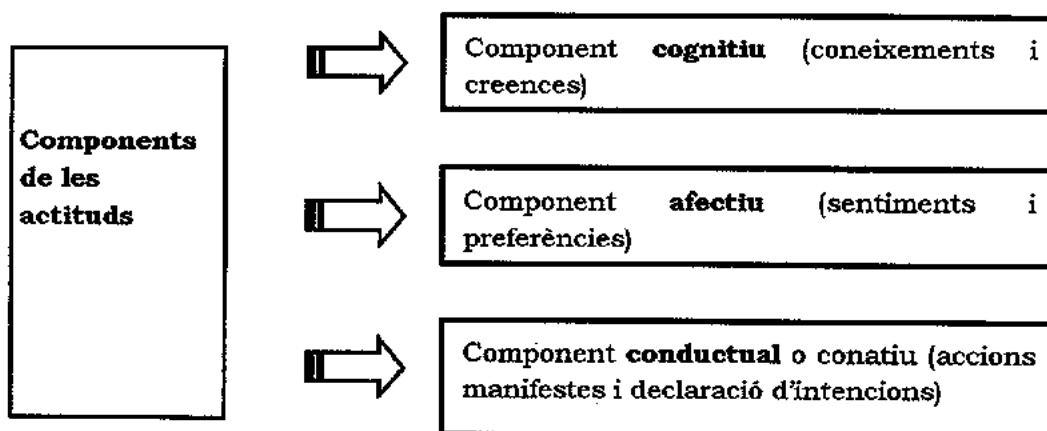
- a) **Component cognitiu:** les actituds són conjunts organitzats de creences, valors, coneixements o expectatives, relativament estables, que predisposen a actuar d'una manera preferencial davant d'un objecte o situació (Rokeach, 1968). Aquest component cognitiu és el que més fàcilment es pot incidir en l'ensenyament, i sol ser congruent amb l'actitud respectiva.
- b) **Component afectiu:** l'actitud té una càrrega afectiva, associada a sentiments, que influeix en la manera com és perceput l'objecte de l'actitud. Aquestes pautes de valoració, acompanyades de sentiments agradables o

desagradables s'activen motivacionalment davant la presència de l'objecte o situació.

- c) **Component conductual:** disposició o tendència a actuar favorablement o desfavorablement. Encara que la relació entre actitud i conducta no és directa, atès que hi ha altres factors que intervenen i no tota disposició dóna lloc a l'acció corresponent, sol presentar una certa consistència —dins d'un umbral variable.

Gairín (1987:341) exposa que si bé habitualment es parla d'aquests tres components, no hi ha unanimitat en el fet que necessàriament hi hagin de ser presents tots tres. Tots els autors coincideixen a incloure en la seva anàlisi el component afectiu, però no tots consideren la inclusió del component cognoscitiu i comportamental (Baron, Bryne i Griffitt, 1974). El component comportamental sembla el resultat de la necessitat de pensar en l'actitud com un factor mediacional entre pensament i acte.

D'altra banda, Gairín considera que la majoria d'estudiosos del tema coincideixen amb Fishbein i Azjen (1975) quan consideren que el component afectiu és el més important en la configuració de les actituds. Per aquest motiu, molts dels intents per mesurar les actituds s'enfoquen principalment cap a aquest tret.



QUADRE NÚM. 2
COMPONENTS DE LES ACTITUDS. (SARABIA, 1992:137)

Considerem important l'esforç realitzat pels diferents teòrics quan analitzen, estudien i diferencien els possibles components que configuren les actituds, ja que això ens permet entendre millor el concepte d'actitud, però sobretot perquè

ens ajudarà a esbrinar de quina manera podem incidir en el seu desenvolupament, modificació i avaluació.

1.1.3. Actituds i conducta

La formació d'actituds es produeix principalment mitjançant un procés de socialització, en el qual influeixen diferents agents socialitzadors als quals el nen està exposat o pertany (institució escolar, familiar, els grups d'amics, hàbits, conducta...). Tots aquests factors solen donar-ne units i per aquest motiu no és fàcil distingir en la pràctica fins a quin punt, per exemple, l'actitud cap a un contingut d'ensenyament es troba influït per les actituds cap a l'escola, cap al professor, els companys i el seu autoconcepte. (Bolívar 1992:90).

Són moltes les investigacions realitzades per tal d'analitzar la relació entre actituds i conducta. Aquest és un problema molt complex, al qual s'han formulat diferents respostes i interpretacions, que Jiménez (1985 II:13, a Gairín 1987: 338) recull de la manera següent:

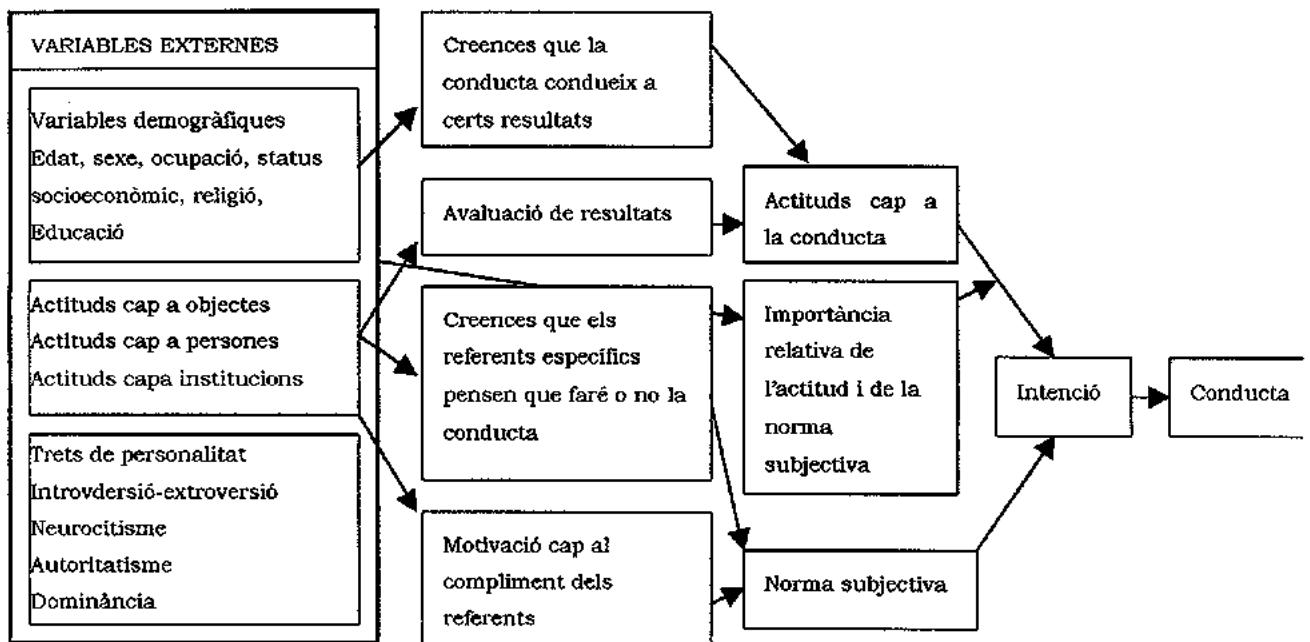
- Les actituds són la causa de la conducta (Mc Guire)
- Les conductes causen les actituds (Bem)
- Hi ha una relació recíproca entre actituds i accions (Kelman)
- No hi ha cap tipus de relació entre actituds i comportament (Wicker)

Segons el citat autor podem constatar que la relació entre actituds i conducta no és clara i es tracta d'una qüestió molt polèmica i discutida. Tot i així, sembla força acceptat que les actituds predisposen a l'acció, encara que aquesta relació no sigui directa ja que hi influeixen molts altres factors situacionals i de personalitat, però si es confirmés aquesta relació mediatitzada de l'actitud respecte a la conducta suposaria, en certa mesura, preveure determinades conductes.

Segons Gairín (1987:338), diferents autors assenyalen l'actitud com un element més que determina la conducta i, per tant, això explicaria la baixa consistència que s'ha trobat algunes vegades entre ambdós conceptes. Hi ha diferents postures que interpreten aquesta situació multidimensional:

Rokeach (1968:20, a Bolívar 1992:90) defensa una postura en la que predomina l'element cognitiu com essencial en la relació actitud-conducta. Aquest autor explica la conducta social com el resultat de l'actitud mantinguda vers un objecte (figura) i la situació (fons).

Fishbein i Ajzen (idem op. cit: 91) defensen una postura en què destaca el caràcter afectiu, expressat en l'avaluació positiva o negativa que el subjecte fa de l'objecte/situació i que condicionarà aquesta conducta. En el model d'aquests autors, l'actitud no està directament relacionada amb la conducta, sinó amb la **intenció** de portar a terme aquesta conducta.



QUADRE NÚM.3

MODEL DE RELACIÓ ENTRE ACTITUD I CONDUCTA (FISHBEIN I AJZEN)

Si en la formació de les actituds hi intervenen les creences —segons el quadre anterior—, i aquestes es configuren a través de la informació rebuda, l'observació la participació, etc., podem utilitzar estratègies educatives per tal de canviar determinades actituds.

De totes les postures plantejades nosaltres ens reafirmem respecte dels aspectes següents:

Atès que no s'ha demostrat que hi hagi una relació directa entre actitud i conducta, ja que hi intervenen molts altres factors —contextuals, personals, etc...—, estem d'acord amb el plantejament que les actituds condicionen la conducta, però “el poder predictiu del comportament no és automàtic” (Delfosse i altres 1997)

Les accions educatives que proposem amb la intenció de modificar les actituds han d'incidir tant en l'element cognitiu i de les creences —disposar d'informació— i també en l'element afectiu —motivació, interès, valoracions... D'altra banda hem de tenir presents la influència d'aspectes contextuals i personals sobre els quals pràcticament no hi podem intervenir.

Mentre que la conducta és pública, les actituds solen tenir un caràcter més aviat privat, i això pot suposar que la conducta estigui sotmesa a pressió social. D'aquesta manera es poden mantenir certes conductes mentre que les actituds canvien. (Bolívar, 1995:30)

Finalment insistim en la complexitat del problema exposat, i considerem que part d'aquest problema és degut a la gran quantitat d'elements que intervenen en la relació actitud-conducta. Creiem que en l'àmbit teòric no està del tot clar, ja que en la pràctica es donen moltes situacions que no sempre coincideixen amb les teories exposades.

D'altra banda, des de l'àmbit de la pràctica física i la salut es presenten diferents models teòrics per tal d'interpretar la relació existent entre actitud i conducta, considerant la conducta, la pràctica d'activitat física i esportiva de forma estable, de manera que constitueixi un estil de vida saludable per a la persona. Bañuelos (1996:123-124) recull un conjunt de teories que s'inclouen fonamentalment en els models cognitius-socials: *Teoria de la motivació per protecció* (PMT), Rogers (1975), *Teoria de l'acció raonada* (TRA) Ajzen i Fishbein (1977), *Teoria de l'autoeficàcia*, Bandura (1977), *Model d'activitat física*, Sonstroem (1978) i *Teoria del Locus de control de Salut*, Watson i cols (1978). Tots aquests models han contribuït a aclarir la possible relació entre actitud i conducta en l'àmbit de l'activitat física, però encara són molts els aspectes que cal conèixer sobre com relacionar la salut i l'activitat física en la infància i, sobretot, s'haurà d'investigar en relació amb quins són els determinants dels patrons d'activitat física dels primers anys de vida, i de com aquests patrons i determinants poden després tenir un impacte en l'exercici, la condició les conductes sobre la salut i els seus resultats en l'edat adulta. (Dishman i Dunn 1988, op. cit. pp.125)

Entre els citats models, un dels més actuals i significatius és la *Teoria de l'Acció Planificada*. Segons aquest model, les intencions de desenvolupar una conducta o no, depenen de l'**actitud** cap a la conducta (avaluació positiva o negativa de la conducta), i les **normes socials** (pressió social per portar a terme o no una conducta concreta. Un altre factor que interactua amb la conducta és el grau de control autopercebut per portar a terme aquesta conducta. Aquest control percebut dependrà, al mateix temps, de factors interns (habilitats i coneixements) i externs (temps, pertinença, col·laboració amb altres individus). Segons aquesta teoria, l'exercici - o pràctica física - es portarà a terme quan les normes socials i les actituds hi siguin favorables, i quan l'individu percebi un control sobre els factors que afecten el desenvolupament de l'exercici. (Blasco, 1994)

1.2. Els valors

1.2.1. Concepte

El concepte "valor" es caracteritza per tenir múltiples significats. Es pot referir a un valor estètic, econòmic, polític, cultural, moral etc. Entre les definicions més significatives volem destacar les següents:

- Els valors són projectes globals d'existència (individual/social) **s'instrumentalitzen** en el comportament individual a través de la vivència de les **actituds** i del compliment conscient i assumit d'unes **normes** (Lucini 1992:37)
- Els valors són **ideals abstractes** que representen les **creences** d'una persona sobre els models ideals de conducta i sobre els fins últims. Els valors són autoconcepcions que el subjecte té d'ell mateix, dels altres i del món, per als quals escull i actua d'una determinada manera. (Bolívar, 1992:96)
- Entenem els valors com a maneres ideals de vida, creences bàsiques que, en última instància, expliquen la conducta de l'individu i d'una societat. Realitats immaterials, però tan reals com l'aire que respirem. (Gil Martínez, 1998:38)
- Continguts d'aprenentatge referits a creences sobre allò que seria desitjable. Principis normatius de conducta que provoquen determinades actituds. (DCB, 1998)
- Els valors són creences "duraderes" en què una manera específica de conducta o estat final d'existència és personal o socialment preferible a un oposat mode d'existència. Un sistema de valors és una organització de creences. (Rokeach, 1973, a Bolívar 1995:76)

Segons la definició proposada per Rokeach, els valors es poden referir a "estats d'existència" (valor en sentit terminal), com a metes valuoses per si mateixes i que en gran part s'identifiquen com a valors morals i a "modes específics de conducta" (valors instrumentals), com estats desitjables de conducta per aconseguir (al servei de) determinades fites o objectius.

Alguns trets característics que defineixen els "valors": (Lucini, 1992:13)

- 1 Són projectes ideals de comportar-se i existir que l'ésser humà aprecia, desitja i busca.
- 2 Opcions personals que s'adquireixen des de les possibilitats actives de la voluntat.
- 3 Creences que s'integren en l'estructura del coneixement.
- 4 Característiques de l'acció humana que mouen la conducta, orienten la vida i marquen la personalitat.

En el context de la pròpia Reforma Educativa es posa de manifest una gran confusió terminològica, apareixent sovint els termes d'actitud i valor de manera arbitrària. S'utilitza la terminologia referida als continguts actitudinals amb manca de coordinació, amb poc rigor i, fins i tot, possiblement amb absència de criteris comuns entre els diferents especialistes creadors dels dissenys curriculars d'àrea. Lucini interpreta aquesta confusió terminològica de la manera següent:

"En concret, aquesta confusió es tradueix, per exemple, en l'ús que es fa dels termes "valor" i "valoració". Jo puc valorar la meua màquina d'escriure o el meu ordinador personal perquè agilitzen el meu treball. Però ni la meua màquina d'escriure, ni el meu ordinador seran mai —per a mi— un valor en el sentit que aquí l'estem definint i estudiant, és a dir, un projecte de vida o existència en el que crec, per al qual opto i en el que espero assolir la felicitat". (Lucini, 1992:73)

El mateix autor ens assenyala que no tots els valors són morals, ni educar significa reduir l'ensenyament a aquest camp de valors ètics... Amb quins tipus de valors s'ha de comprometre l'educació laica i no confessional? Podem parlar d'un sistema de valors universal? Qui és el responsable de transmetre aquests valors?

Camps considera que no hi ha un model de persona ideal, ja que el nostre món és un món plural i aquesta pluralitat ens enriqueix, com també ens enriqueix la convivència amb les diferències. Malgrat que no disposem d'aquest model de persona, Camps proposa:

"Comptem amb un conjunt de valors universalment consensuables, un sistema valoratiu que serveix de marc i de criteri per controlar fins, on arriben les nostres exigències ètiques individualment i col·lectivament. Són producte de la civilització... producte de més de 25 segles de pensament" (1996:15)

La mateixa autora remarca la necessitat de defensar uns drets fonamentals, i com a punt de partida i referent proposa la Declaració Universal dels Drets

Humans de 1948. Justament considera que aquests valors es poden considerar universals ja que són molt abstractes i poc concrets.

1.2.2. Naturalesa dels valors

Una problemàtica tradicional és determinar la naturalesa dels valors i, a partir d'aquesta, com es capten i adquireixen aquests valors. Les dues grans postures defensades respecte d'això són el subjectivisme i l'objectivisme.

Subjectivisme. Aquesta tendència va unida al psicologisme i/o positivisme en què sostenen que les coses no són valuoses per elles mateixes, sinó que depenen del valor que el subjecte els atorgui. El valor d'una acció o una cosa queda reduït a una vivència personal i, per tant, la valoració és l'expressió d'un estat psíquic subjectiu (interès, curiositat, desig...).

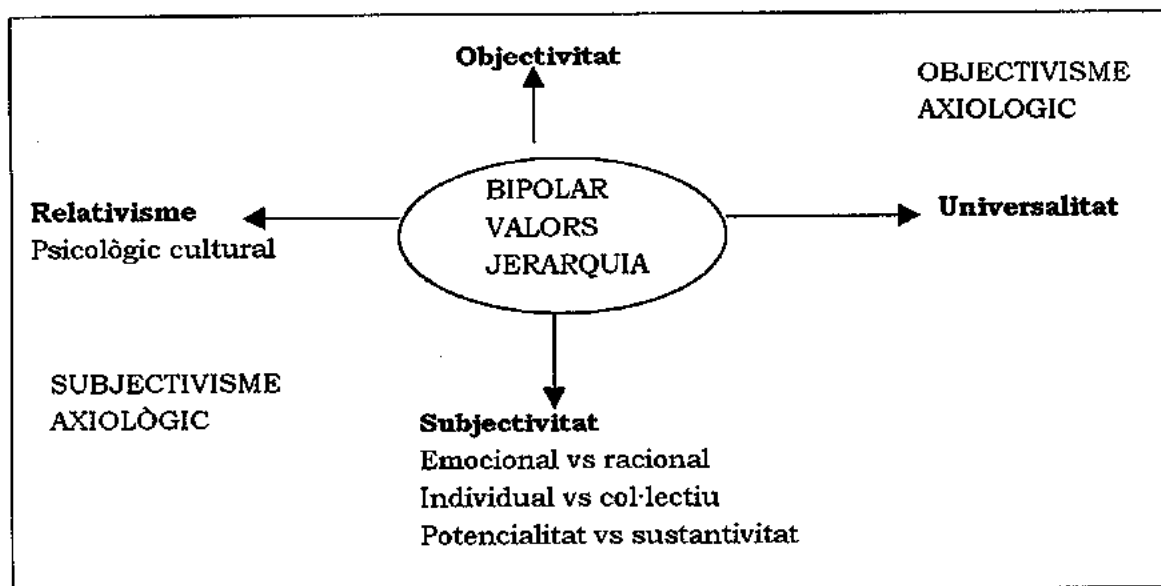
En els dissenys curriculars s'utilitza el terme "valoració" en aquest sentit psicològic subjectiu en molts contextos i situacions. Bolívar (1992:28) cita nombrosos exemples de la Reforma:

"Els continguts actitudinals següents, agafats de diferents àrees i etapes, creiem que il·lustren aquest subjectivisme axiològic, present en els dissenys curriculars. Com es pot observar, "valoració" sol ser equivalent a tenir una opinió, interès o desig. En no precisar en quin sentit es valora, aquest serà òbviament subjectiu; en altres casos la pròpia formulació resulta retòrica o irrisòria (per exemple: què pot significar "valoració crítica de la utilitat de la calculadora?"

Objectivisme. Segons aquest corrent, els valors són independents tant del subjecte que valora, com de l'objecte o situació en què es manifesta aquest valor. Per tant, els valors són absoluts, immutables i incondicionats. Hi ha doncs, una independència dels valors respecte de tot subjecte. Bolívar especifica:

"En l'objectivisme (mantingut des de Plató a Scheler o Ortega), com a mitjà per acabar amb qualsevol subjectivisme i el seu consegüent perill de relativisme moral), els valors són independents tant del subjecte que valora (valor i valoració són diferents) com de l'objecte o situació en què es manifesta aquest valor.[...] Els valors són absoluts, immutables i incondicionals".(Bolívar 1992:100)

El quadre 4 il·lustra les diferents maneres de veure i entendre la problemàtica dels valors.



QUADRE NÚM. 4

DIMENSIONS CENTRALS EN LA CONCEPTUALITZACIÓ DELS VALORS
 GARZÓN I GARCÉS (1989:403, A BOLÍVAR 1992:100))

Les tendències dels darrers anys, són aquestes:

"Ni el subjectivisme ni l'objectivisme, aconsegueixen explicar satisfactòriament la manera de veure els valors. Aquests no es redueixen a les vivències del subjecte que valora si existeixen en sí, com un món d'objectes independents amb un valor que es determini exclusivament per les seves propietats naturals objectives. Els valors existeixen per a un subjecte, entenent aquest no en un sentit purament individual, sinó com un ser social: exigeixen un substrat material, sensible, separat del qual no té sentit". (Sánchez Vázquez, 1978:117, a Bolívar 1992:101)

Intentant superar aquesta dicotomia, Frondizi hi afegeix:

"Els valors serien el resultat d'una interrelació entre un subjecte que valora i un objecte de valoració, amb el qual no donem prioritat a cap dels dos pols, sinó just a la relació existent." (1974:141, a op. cit.)

Per tant, ens mantindrem propers a les postures integradores, considerant la interrelació entre el subjecte i l'objecte valorat i, a més, entenent que hi poden haver elements contextuais que incidiran en aquest procés de valoració.

1.3. Les normes

Les normes són regles o pautes de conducta que determinen el que s'ha de fer o no. Podem considerar-los com a instrument o mitjans per assolir determinats fins o objectius. Per tant, tota norma implica o està relacionada amb un principi valoratiu. Un determinat valor pot generar diferents normes, encara que també poden existir normes que no se sustenten en cap valor determinat, sinó que simplement es fonamenten en la tradició, el poder i l'autoritat de qui les prescriu.

En funció del seu **origen**, les normes es poden classificar en:

- **Normes subjectives:** vénen donades subjectivament pel subjecte, d'acord amb la seva consciència, malgrat que indirectament sempre tenen un origen extern.
- **Normes exteriors o socials:** són aquelles que vénen imposades des de fora per algun tipus d'autoritat o poder, o perquè existeixen en un determinat grup social. Aquestes solen implicar algun tipus de pressió social o individual, que força o obliga a complir-les. El seu incompliment pot provocar algun tipus de culpabilitat o marginació en el grup.

No totes les normes impliquen un sentit coactiu-prescriptiu, algunes poden ser:

- Que atribueixen competències
- Que es relacionen amb els comportaments o "usos"
- Que siguin de caràcter tècnic

En el disseny curricular es barregen tot tipus de normes i sovint es formulen com a "respecte de /respecte per a..." fet que ve a suposar que, a més de seguir la pròpia norma, hi ha d'haver una actitud d'acceptació de la/s norma/es en qüestió (Bolívar 992:94). El mateix autor destaca que més enllà de les normes concretes que puguin estar vinculades als diferents blocs de continguts de cada una de les àrees, són les normes de convivència i el seu procés d'elaboració/acceptació les que finalment configuraran l'atmosfera moral o clima social i educatiu d'un centre. Bolívar considera que malgrat que existeixin els PEC, PCC i RRI, el que realment interessa és el procés com aquest ha estat elaborat, concensuat i acceptat. D'altra banda, l'autor creu que si aquests documents han estat el resultat d'un procediment burocràtic per complir amb un requeriment administratiu, hi ha poques garanties que aquestes normes siguin assumides com a pròpies de la comunitat escolar i hi afegeix:

"Només quan s'aconsegueix implicar activament la comunitat escolar en un procés de compromís per a la millora, partint reflexivament de l'anàlisi i diagnòstic de la situació, amb un cert consens i compromís en què es podria

fer per millorar, les normes acceptades i assumides comencen a tenir una funció educativa i moral". (1992:95)

D'acord amb l'aportació de Bolívar, cal implicar tota la comunitat escolar en el treball de reflexió, elaboració i valoració de les normes, ja que només amb la participació activa de tots els membres del centre s'adquireix un compromís per tal que aquestes siguin assumides col·lectivament.

"Ens hem adonat que la millor manera, potser l'única manera d'aprendre de veritat normes és practicant-les, usant-les. En principi les normes no es transmeten amb explicacions ni llistes, sinó que es transfereixen submergint els subjectes en un clima relacional i institucional que inviti, quasi obligui, a comportar-se d'acord amb les normes". (Puig, 1999:195)

Puig ens descriu de quina manera es transmeten les normes en la vida quotidiana de l'aula, considerant que l'ús i la reflexió que se'n fa són fonamentals per al seu aprenentatge:

"Les normes s'aprenen per la manera com les usem en les diferents situacions quotidianes. Però també podem aprendre coses importants sobre les normes, esbrinant què són, veient per a què serveixen, establint-ne algunes de manera participativa, argumentant per què de vegades no les acceptem o reconeixem que no hem pogut complir-les. Us i reflexió acaben convertint-se en dues vies complementàries en l'aprenentatge de les normes". (1999:36)

Segons l'autor, el gruix de les normes d'una classe no sempre es formulen explícitament sinó que s'imposen a través d'infinat de petits advertiments i dispositius poc conscients del dia a dia.

1.4. Relació entre les actituds, els valors i les normes

Com ja hem exposat en el començament d'aquest apartat, és evident que hi ha una forta relació entre les actituds i els valors: tota actitud està relacionada amb uns valors determinats, o tot valor implica una o més actituds concretes. Podem veure que hi ha dues maneres d'interpretar aquesta relació entre actituds i valors:

- d) Els valors ocupen el lloc més alt i abstracte en l'estructura cognitiva i, per tant, podem afirmar que les actituds depenen dels valors o bé que en són un component. Segons aquesta postura, un determinat valor pot ser expressat per diferents actituds. La majoria dels psicòlegs socials

consideren que la funció principal de les actituds, ha de ser l'expressió dels valors. Rokeach assenyala el següent:

"[...] utilitzem la paraula valor per descriure tant un estat final d'existència desitjable... com una forma de conducta desitjable. En aquest sentit els valors són la base i el fonament de les actituds i conductes de fets específics, persones o situacions. Una persona pot tenir milers d'actituds, però només uns pocs valors són els que transcendeixen i determinen dinàmicament aquest milers d'actituds". (Rokeach, 1973, a Bolívar 1992:104):

Lucini, en relació amb aquest tema, també exposa:

"A aquestes formes concretes de comportament davant la realitat, motivades i fonamentades per uns valors i que al seu temps, fan possible l'explicitació d'aquests mateixos valors, és al que anomenem actituds". (1991:38, a Bolívar 1992:104)

- e) Els valors són un component de les actituds. Segons aquesta postura, les actituds serien un concepte més general, i els valors correspondrien a l'apreciació (valoració) que un subjecte fa d'un objecte per assolir les seves fites o objectius, (Rodríguez. 1989, a op. cit:104). D'aquesta manera les actituds es converteixen en predisposicions a valorar d'una determinada forma i actuar en conseqüència (Alcántara, 1988:9, a op. cit.), assimilant valor amb "valoració" individual i subjectiva que realitza una persona.

Des de la perspectiva més subjectivista, es poden confondre les actituds amb les opinions individuals. Malgrat ambdós conceptes estiguin molt relacionats l'actitud respon a una idea més general i estable, mentre que les opinions són les manifestacions verbals de les actituds i tenen un caràcter més inestable (Sarabia, 1992:136).

Els dissenys curriculars de la Reforma mantenen, alternativament, una doble posició, encara que en el seu conjunt es tendeixi a assimilar els valors amb valoració.

Segons la Reforma del MEC (1992)

Actitud és una disposició interna de la persona a valorar favorablement o desfavorablement una situació, un fet, etc., predisposició per actuar, tendència estable a comportar-se d'una determinada manera.

Els **valors** són continguts d'aprenentatge referits a creences sobre allò que seria desitjable. Principis normatius de conducta que provoquen determinades actituds.

Estem d'acord amb Bolívar quan expressa que hi ha una certa contradicció en aquestes definicions, ja que d'una banda es manté que les actituds són l'expressió de determinats valors (principis normatius) i, de l'altra, aquestes es consideren disposicions internes (visió més subjectivista) per valorar d'una manera determinada.

Bolívar amplia aquesta anàlisi i exposa, respecte d'això:

"Així, els continguts actitudinals, com tercer component de tot bloc temàtic, atès l'ampli plantejament de partida, comprenen diverses dimensions. La barreja d'angles (un eix filosòfic/moral, i un altre de més psicològic/actitudinal) i enfocaments (com a preferències individuals en una direcció, com valors i actituds socials compartits en l'altre), causa una certa confusió en els valors i actituds que, dins dels continguts valoratius, apareixen en el currículum oficial. En un mateix bloc temàtic s'oscil·la entre plantejar la necessitat d'actituds positives com a predisposicions que facilitin i guïïn el procés d'aprenentatge (mitjans per a un fi) i —conjuntament— actituds i valors pròpiament morals (metes valuoses en elles mateixes); es fluctua entre un subjectivisme (valoració, gust, interès individual i valors que mereixen ser defensats socialment". (1995:71)

El mateix autor considera que el plantejament del DCB ha assumit una opció arriscada en situar els valors i les actituds com a camps de continguts amb substantivitat pròpia i independents dels procediments i conceptes, en lloc d'haver pensat que en els mateixos continguts, l'estructura de les tasques, les activitats acadèmiques de l'aula i les relacions socials en el centre, ja porten implícits les pròpies actituds i valors. A més, concreta el següent:

"A l'aula els valors de l'educació no són tant metes o productes finals (objecte d'ensenyament explícit i la seva posterior avaluació) sinó més primàriament, principis ja implícits en les diferents formes de fer o procedir. En ser continguts d'un bloc temàtic, les actituds també han de ser predisposicions positives a aquests continguts i preferències o valoracions individuals d'aquests". (idem op.cit:72)

En relació amb la problemàtica plantejada, en primer lloc hem de manifestar el nostre acord amb l'opinió de Bolívar quan considera que la proposta de la Reforma conté una gran barreja d'enfocaments (filosòfic/moral i psicològic /actitudinal) i això crea confusions a l'hora de portar-los a la pràctica. També coincidim en el fet de les actituds i valors van implícits en la manera de fer del professorat, però tenim els nostres dubtes respecte a si la proposta del currículum havia de presentar els valors, les actituds i les normes com a continguts propis o no. El fet d'haver-los situat com a continguts propis, creiem que en certa mesura ha facilitat la seva reflexió i revalorització, i per tant, des d'aquest punt de vista pensem que la proposta ha estat encertada. D'altra banda, també es cert que aquesta situació ha portat el problema que Bolívar

suscitava: una gran confusió respecte a la diversitat de tipologia d'aquests continguts, i això s'ha reflectit en importants problemes per al professorat a l'hora de tractar aquests continguts en relació amb la seva programació i avaluació.

Algunes reflexions entorn a la relació existent entre valors i actituds aportades per diferents autors són les següents:

Autor	Relació valor/actitud
Gairín (1987:348)	Els valors poden ser considerats com a organitzadors de les actituds. Caràcter totalitzador dels valors. Generalitat dels valors enfront de l'especificitat de les actituds
Beltran (1985, a Gairín 1987:348)	El valor central d'una persona (econòmic, social o religiós) es canalitza a través d'una sèrie d'actituds congruents en l'orientació sostinguda per aquest valor.
Rokeach(1973, a Gairín 1987:348) (a Bolívar 1995:77)	El valor es refereix a una creença individual, l'actitud fa referència a l'organització de diverses creences; el valor va més enllà de les situacions, mentre que l'actitud es centra i depèn d'elles. Els valors no són nombrosos, mentre que d'actituds n'hi pot haver tantes com situacions específiques afectin la persona. Els valors ocupen un lloc més central i d'ordre superior que les actituds, ja que són determinants d'aquestes i més difícils de canviar.
Lucini (1992:37)	Els valors són projectes globals d'existència (individual-social) que s'instrumentalitzen en el comportament individual a través de la vivència d'unes actituds, i del compliment conscient i assumit d'unes normes.
Sarabia (1992:36)	Les actituds es diferencien dels valors en el fet que aquests són més estables i centrals —inclouen creences.
Marín (1976, a Gairín 1987:26)	Els valors constitueixen l'objectiu que qualifica i dona sentit a les actituds.
Bolívar (1995:75)	Atès que els valors, generalment, se situen en un nivell superior de principis—guia en relació amb els medis i fins desitjables en les accions, es configuren com a determinants potencials de preferències i actituds. És per això que els valors han de traduir-se (treballar-se) en les corresponents actituds i aquestes en normes, hàbits o patrons específics de conducta davant de situacions concretes. L'ensenyament i l'avaluació de valors, s'ha de centrar en les actituds que és on es manifesten i realitzen.

TAULANº5

RELACIÓ ENTRE VALORS, ACTITUDS I NORMES, SEGONS DIFERENTS AUTORS

Totes les anteriors definicions situen els valors en un nivell superior respecte a les actituds i les normes. Des del nostre punt de vista totes són vàlides, ja que

ens aclareixen la relació existent entre els tres termes, encara que volem destacar alguns trets de les definicions donades per Lucini i Bolívar:

Els **valors** són projectes globals d'existència (individual-social) que s'instrumentalitzen en el comportament individual a través de la vivència d'unes **actituds**, i del compliment conscient i assumit d'unes **normes**. (Lucini, 1992:37)[...] els valors han de traduir-se (treballar-se) en les corresponents **actituds** i aquestes en **normes**, hàbits o patrons específics de conducta davant de situacions concretes (Bolívar, 1995:75)

En la investigació que presentem, plantejarem els valors en un nivell superior a les actituds (principi-guia) i, per tant, com que aquests —segons la definició— “tenen que traduir-se (treballar-se)” amb les corresponents actituds i normes, seran aquestes actituds en què ens centrarem en analitzar en el treball d'aplicació pràctica, ja que és a les actituds on “es manifesten i realitzen els valors”.

1.5. Resum de les aportacions principals

En aquest apartat presentem un resum de les aportacions teòriques realitzades sobre el concepte de continguts actitudinals i manifestem la nostra postura respecte d'aquesta qüestió, ja que són les que han fonamentat l'estudi que hem portat a terme.

Entenem com a continguts actitudinals el conjunt d'actituds, valors i normes d'una determinada situació educativa. Tot i que col·loquialment estan molt relacionats i es presentin de manera agrupada, des d'un punt de vista conceptual hi ha grans diferències entre les actituds, els valors i les normes.

Les **actituds** són una predisposició més o menys estable que impulsa a actuar d'una determinada manera. Les actituds no són innates sinó que s'aprenen, es modifiquen i maduren i, per tant, són educables. Les actituds es constitueixen a partir d'un component cognitiu (coneixements i creences) un component conductual (accions) i un component afectiu (sentiments i creences). A partir de la modificació dels anteriors components també es podrien modificar les actituds.

La relació entre **actitud i conducta** és molt complexa. Si bé una bona actitud afavoreix la realització de determinades conductes, una bona actitud no sempre garanteix la realització d'aquesta conducta. Per tant, hi ha molts altres factors de tipus contextual i personal que intervindran en la realització o no de la conducta pretesa.

Els **valors** són ideals abstractes, projectes ideals de comportar-se i existir que l'ésser humà aprecia, desitja i busca. Opcions personals i creences que s'integren en l'estructura del coneixement mouen la conducta, orienten la vida i marquen la personalitat (Lucini 1992:13). Existeixen diferents teories que interpreten els valors des d'un punt de vista subjectiu, altres des d'un de més objectiu i teories més recents que intenten superar aquesta dicotomia.

En la proposta de la **Reforma** s'utilitza molt sovint el sentit de valor des d'un punt de vista subjectiu, identificant valor amb valoració. D'altra banda, també s'atorga al valor —encara que amb molta menys freqüència— el sentit més objectiu. Aquesta doble interpretació del concepte valor es tradueix en una confusió de cara a la comprensió, anàlisi i posterior programació dels continguts de valors proposats en els dissenys curriculars.

Les **normes** són pautes de conducta que determinen el que s'ha de fer o no, i es poden considerar instruments o mitjans per assolir determinats fins o objectius. Segons el seu origen o les seves característiques podem diferenciar molts tipus de normes. Molt sovint les normes no es manifesten de manera explícita sinó que es transmeten.

Quant a la **relació entre actituds, valors i normes**, entenem que els valors ocupen el lloc més central i d'ordre superior que les actituds (Rokeach, 1973), són projectes globals d'existència (individuals-social) i s'instrumentalitzen a través de la vivència d'unes actituds i el compliment assumit i conscient d'unes normes (Lucini, 1992:37). Els valors han de traduir-se (treballar-se) en les corresponents actituds i aquestes en normes o hàbits de conducta davant de situacions concretes (Bolívar 1995:75). Des d'aquest punt de vista interpretem que el que es materialitzarà (s'observarà) fonamentalment, seran actituds i normes, ja que els valors seran els fins desitjables que cal aconseguir i, per tant, no són directament observables.



2. Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu

2.1. Els continguts actitudinals a la LOGSE i el Disseny Curricular Base

En la proposta de Reforma Educativa es recull de manera explícita la necessitat d'una educació relacionada amb els continguts d'actituds, valors i normes. Així es manifesta en l'exposició de la LOGSE, i també al pròleg del mateix Disseny Curricular Base de primària.

"L'objectiu primer i fonamental de l'educació és proporcionar als nens i les nenes, als joves d'un i altre sexe, una formació plena que els permeti conformar la seva pròpia i essencial identitat, així com construir una concepció de la realitat que integri a la vegada el coneixement i la seva valoració ètica i moral. Aquesta formació plena ha d'anar dirigida al desenvolupament de la seva capacitat per exercir, de manera crítica, i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat".
(Exposició de motius LOGSE)

"L'educació social i moral dels alumnes, en la mesura en què conté una educació per a les actituds i els valors, ha de permetre opcions responsable dels nens i adolescents dins del pluralisme característic de la societat moderna, respectant al mateix temps els valors i creences d'altres persones i grups socials" (DCB, 1989:9)

Ambdós documents expressen la necessitat d'una educació ètica i moral de forma crítica i responsable en el context de la societat plural en què vivim. També en els decrets del currículum es remarca la necessitat d'assegurar un desenvolupament integral dels alumnes i les pròpies expectatives de la societat demanden un currículum "que no es limiti a l'adquisició de conceptes coneixements acadèmics vinculats a l'ensenyança tradicional, sinó que inclogui altres aspectes que contribueixen al desenvolupament de les persones, com són ara les habilitats pràctiques, les actituds i els valors. (Real decret 1345/1991)

D'aquesta manera el DCB formula de manera clara i precisa que l'educació dels valors i actituds, constitueixin una de les grans finalitats del currículum.

Lucini (1992, 48-49) interpreta aquesta educació de les actituds i del valors proposats per la Reforma, des de dos punts de vista diferents:

- a) El conceptual i independent, proper al dogmatisme i a l'adoctrinament, en que sorgeix la necessitat d'una àrea en la qual els alumnes realitzin l'aprenentatge sistemàtic d'uns continguts de valor programats i impartits per un especialista.
- b) Concepció com a procés dinàmic i vital que s'inscriu de manera inseparable, en el procés global del desenvolupament de la personalitat. Aquesta visió, entén l'educació dels valors com a realitats que s'han de procurar educar en total harmonia i connexió amb els altres components que intervenen en l'estructuració de la personalitat i que no poden concebre's de manera independent o aliè a la resta de processos de desenvolupament humà.

Lucini considera que entendre l'educació en valors des de la visió conceptualista és un error i proposa que s'apliqui una educació ètica des d'un procés globalitzador i dinàmic inscrit en el desenvolupament de la persona.

El mateix autor reflexiona respecte a la crítica que fan alguns mitjans de comunicació en considerar la proposta de la Reforma com un "projecte ingenu i utòpic" —referint-se a l'educació de valors—, però considera que malgrat constitueixi un repte difícil i compromès sempre es preferible "apostar per una raó utòpica, possible i seriosament fonamentada que deixar-se portar per uns raonaments o unes solucions parcials que responen a la desconfiança cap a les comunitats educatives i cap a les possibilitats que han d'exercir una acció pedagògica lliure, solidària i coordinada" (Lucini, 1992:51)

2.2. Els continguts actitudinals i els objectius generals

En aquest apartat analitzarem la relació que hi ha entre els continguts d'actituds, valors i normes i els objectius generals d'etapa i els objectius generals d'àrea i estudiarem la vinculació existent entre ells.

2.2.1. Relació amb els objectius generals d'etapa

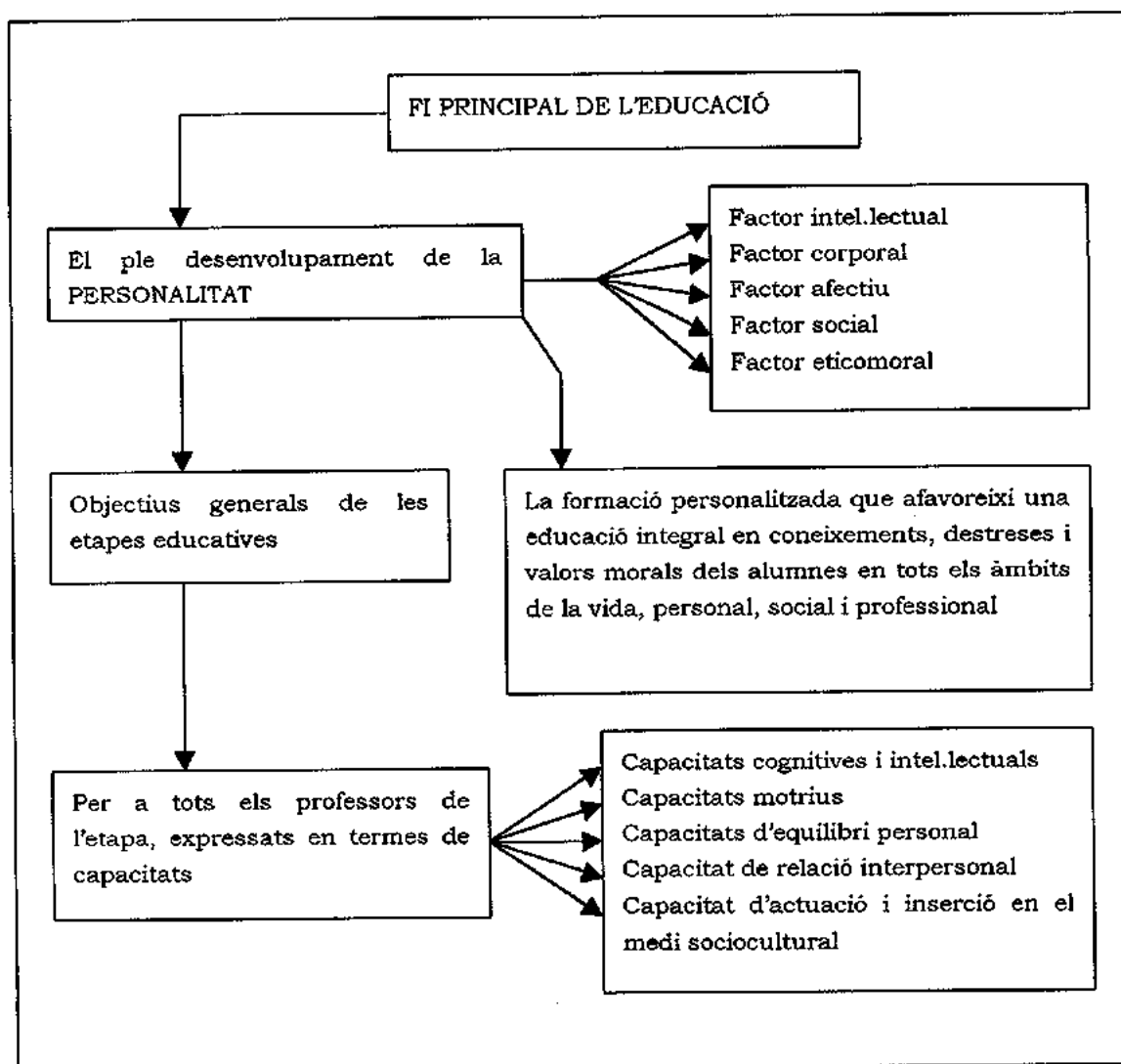
La principal finalitat de l'educació segons la proposta de la LOGSE, és el desenvolupament de la personalitat de l'alumne i del desenvolupament integral de tots els factors que la integren: intel·lectual, corporal, social, afectiu i èticomorral. En la proposta del Disseny Curricular Base es concreta aquesta finalitat en els **objectius generals d'etapa**:

"Són els que estableixen les capacitats que s'espera que hagin adquirit els alumnes, com a conseqüència de la intervenció escolar, en finalitzar cada un dels trams educatius[...] En aquest element curricular es concreten les intencions educatives, i les finalitats que un determinat sistema estableix per als seus alumnes. Això converteix als objectius generals en el referent principal per al professorat a l'hora de planificar la seva pràctica a l'aula".
(DCB, 1989 :37)

Tal com s'expressa en el disseny, els objectius generals d'etapa són un referent de gran importància per al professorat i haurien d'estar sempre presents en la planificació del treball a l'aula. Malgrat la gran importància d'aquests objectius, de vegades hi ha la possibilitat que en tractar-se o referir-se a capacitats tan generals, a la pràctica diària es tinguin poc presents, ocupant un significat més rellevant intencions educatives més immediates i concretes.

Aquests objectius generals d'etapa es refereixen a cinc grans tipus de capacitats humanes (quadre núm. 5):

- Cognitives o intel·lectuals
- Motrius
- D'equilibri personal o afectiu
- De relació interpersonal
- Actuació i inserció social



QUADRE NÚM. 5: FINS DEL'EDUCACIÓ SEGONS LA LOGSE
(GONZALEZ LUCINI, 1993 A GUTIÉRREZ, 1995)

Lucini fa una sèrie de consideracions respecte del tema:

"Parlar de capacitats en general, i més concretament, de capacitats d'equilibri personal, de relació interpersonal, o d'actuació i inserció en el medi, és, en definitiva, parlar de "valors". (Lucini, 1992:62)

En el mateix disseny curricular s'especifica que "els continguts escolars, en el passat, estaven excessivament centrats en el primer tipus de capacitats, oblidant les restants" (DCB, 1989:38). Com a conseqüència, en la nova proposta del currículum es recull que per al desenvolupament harmònic dels alumnes l'educació escolar ha d'incloure tots aquests àmbits amb la mateixa importància.

Tot el plantejament educatiu i totes les accions pedagògiques que es realitzin a cada una de les àrees educatives ha de tenir present la finalitat principal de l'educació i ha d'orientar-se cap a la consecució de l'educació integral de l'alumnat. Ara bé, Lucini assenyala que tot i tractar-se d'una finalitat essencial, sovint es desvirtua en centrar-se, de manera prioritària, el currículum escolar sobre els aspectes purament acadèmics i disciplinaris, o en plantejar-se el disseny de treball a l'aula només, o prioritàriament, des dels continguts conceptuals. També remarca:

"Un Sistema Educatiu estrictament disciplinari i conceptualista que no doni prioritats, conscientment, al desenvolupament de les capacitats i que abandoni o subordini els continguts procedimentals i actitudinals, en cap cas, no pot afavorir el desenvolupament global de la personalitat" (1994:17)

Una altre aspecte que cal tenir present sobre els objectius generals d'etapa, és que es refereixen a capacitats globals que es treballen des de totes les àrees, i per tant no existeix una vinculació específica i exclusiva entre un objectiu i una àrea determinada. Totes les capacitats de tipus cognitiu, d'equilibri personal, motrius, de relació interpersonal i d'actuació social s'interrelacionen amb els objectius de manera global, tal com es produeix en el comportament global de les persones, una capacitat es recolza en una altra (o altres) i s'utilitza per desenvolupar-ne d'altres.

En el DCB (Ministeri) i el Currículum d'Educació Primària (Departament d'Ensenyament) es recullen més o menys profundament aspectes actitudinals relacionats amb:

- **Autonomia personal:** identitat personal, iniciativa, confiança en un mateix, sensibilitat estètica i capacitat creativa
- **Salut:** adopció d'hàbits de salut, alimentació i higiene personal.
- **Medi físic:** actituds de respecte i conservació de l'entorn proper i del medi ambient.
- **Tradició i patrimoni cultural:** gaudir del patrimoni cultural, participar en la seva conservació i respectar el dels altres.
- **Desenvolupament científic i tecnològic:** utilització crítica dels avenços tecnològics.
- **Relació amb els altres:** adquisició de valors socials, col·laborar amb grup, assumir responsabilitats, no discriminació, acceptació de les normes...

Evidentment, des de l'àrea d'Educació Física a primària podem incidir en tots els àmbits mencionats, alguns de manera més directa i d'altres no tant, a excepció dels aspectes més vinculats en el desenvolupament científic i

tecnològic, en el que des de la nostra àrea pràcticament no hi ha un tractament d'aquest aspecte.

En el Currículum d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament, si bé es tenen presents les consideracions realitzades des del DCB, es formulen els objectius generals també en forma de capacitats a assolir, però de vegades, aquestes es veuen des de la mateixa realitat de la Comunitat Autònoma de Catalunya (sobretot els referits a la llengua i al coneixement del territori de Catalunya) i alguns d'aquests objectius perden aquest caràcter tan global que vol impregnar-se des del DCB vinculant-se directament a una àrea en concret. Per exemple:

"Emprar els conceptes i les relacions matemàtiques elementals i dominar les operacions bàsiques per tal de representar i interpretar l'espai, les situacions i experiències mitjançant el llenguatge matemàtic". (Departament d'Ensenyament, 1992:25)

En canvi, podem trobar algunes capacitats expressades també de manera general i que fan referència directa als continguts actitudinals explícitament. Concretament:

"Mostrar-se participatiu i solidari de forma responsable i respectar valors morals, socials i ètics propis d'altri per exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d'estima per a la pau".

"Mostrar actituds de respecte, conservació d'ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals".

D'altra banda, cal remarcar que en els finalitats de l'educació (quadre núm. 5) es concreta de manera específica la necessitat de desenvolupar capacitats de caràcter motriu i, de relació interpersonal i d'equilibri personal, en què l'àrea d'Educació Física tindrà una incidència molt directa, sense deixar de banda la resta de capacitats (cognitives i d'inserció en el medi).

Des del nostre punt de vista, el conjunt de capacitats expressades des del DC del Ministeri és més coherent en el seu plantejament, ja que interpreta totes les capacitats a assolir des d'aquesta visió més global i interdisciplinària. Aquest fet, li confereix un caràcter més vinculat a l'educació d'actituds i valors de la formació de l'alumne com a persona, sense que això impliqui directament a cap àrea en concret, sinó a totes.

2.2.2. Relació amb els objectius generals d'àrea

Els **objectius generals d'àrea** es formulen també en termes de capacitats a assolir al final de l'etapa, però afegeixen una referència explícita als continguts com a conjunt de sabers que configuren les àrees curriculars.

D'aquesta manera, en la proposta curricular del MEC, les àrees no són elements o disciplines independents que persegueixen un fi en elles mateixes, sinó que totes conflueixen en unes finalitats educatives que són comunes i que, per tant, impliquen a tots els professors del centre.

Lucini planteja la necessitat que en els Projectes Educatius i Projectes Curriculars de Centre, es realitzi un procés de reflexió, anàlisi i reformulació i modificació dels objectius generals d'etapa i dels objectius d'àrea d'acord amb la pròpia realitat i context educatiu del centre. En aquest treball s'implicarà tot el professorat i suposarà un repte per raó de la complexitat que suposa portar-lo a terme:

"Es tracta d'una tasca complexa perquè requereix, d'una banda, l'adhesió a una concepció concreta i compartida de la persona i de la societat i, de l'altra, perquè implica en els dissenyadors (educadors) una capacitat crítica-valorativa i creativa-transformadora, que va molt més enllà de la tasca docent entesa com la simple transmissió d'uns coneixements d'àrea, o l'establiment d'una disciplina o en molts casos l'adoctrinament unificador i irreflexiu dels escolars." (Lucini, 1992:67)

Segons l'autor, una vegada s'hagin realitzat les adaptacions curriculars dels objectius generals d'etapa i d'àrea, tindrem ben definida la base i el marc de referència ètic o de valors en què es desenvoluparà l'acció educativa.

Coincidint amb aquesta darrera aportació de Lucini, se'ns ratifica una vegada més que l'educació dels continguts relatius als valors i a les actituds es fonamenta sobretot a partir de la participació del conjunt de professorat en la definició d'una determinada concepció. Posteriorment, dins de cada àrea curricular, s'articularen mecanismes més concrets per a portar a terme els continguts actitudinals, però sempre amb una relació directa amb el conjunt d'actituds i valors que es "respirin" al centre. L'educació dels continguts actitudinals s'ha d'assumir de manera "global" per tot el centre, ja que no té cap sentit incidir en una sèrie d'aspectes actitudinals en una assignatura concreta, i que no es reculli després en les altres. L'educació en actituds i valors s'ha d'integrar en la dinàmica del centre i, tal com afirma Bolívar, no pot constituir una "illa a l'oceà"

"Un plantejament transversal de l'educació moral ha de superar el fet que aquesta quedi relegada a unes quantes hores de classe setmanals,

desconnectada del que es fa i es viu en les altres classes i passadissos – esbarjo, amb poca incidència en els alumnes. L'avaluació de l'educació en valors es converteix en una autorevisió de l'acció conjunta de tot el centre per deixar de ser, així, "una illa a l'oceà de la pràctica" (Bolívar, 1995:85)

La majoria d'investigadors que s'han apropat al món dels valors (Rokeach, 1973; Schwartz i Bilsky, 1987,1990; Lee 1990,1993; Cruz i altres 1991, Gordon, 1991) entre altres, interpreten que quan algú "es planteja un objectiu o es marca una meta, està simultàniament atribuint-hi una valoració al fet d'aconseguir-la".(Gutiérrez, 1995:119,120). Sens dubte, quan formulem els objectius generals de cada àrea curricular, ja definim en gran mesura el nostre sistema valoratiu, i malgrat que el professorat sovint no en sigui conscient, d'aquest fet, ja està prenent uns compromisos de caràcter valoratiu de gran importància. Per tant, atenent aquest raonament, l'anàlisi dels objectius que planteja el professorat constituirà un referent per conèixer els principals valors que persegueix aquest professorat.

2.3. Els continguts actitudinals i els continguts escolars

En diferents apartats anteriors hem anat introduint progressivament alguns aspectes identificadors dels continguts actitudinals, ja que aquests constitueixen l'objecte central de la nostra investigació. Malgrat que s'hagi fet una aproximació a algunes de les seves característiques, en aquest apartat volem desenvolupar de manera més àmplia i detallada quina relació mantenen amb la resta de continguts curriculars i com són considerats des d'un punt de vista de la Reforma Educativa.

Fent un breu recordatori, en el Disseny Curricular Base s'inclouen tres tipus de continguts:

1. Fets, conceptes i principis (SABER)
2. Procediments (SABER FER)
3. Actituds, valors i normes (SER i SABER SER)

Al el Currículum de Primària del Departament d'Ensenyament (1992:25), es defineixen de la manera següent:

- a) Els **continguts conceptuals** designen conjunt de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes.

- b) Els **continguts procedimentals** són el conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una finalitat. Comprenen les habilitats o capacitats bàsiques, les estratègies o conjunt d'accions que faciliten la resolució de problemes diversos i les tècniques o activitats sistematitzades realitzades en aprenentatges concrets.
- c) Els **continguts actitudinals** són el conjunt de valors o principis que presideixen tot comportament, de normes o regles de conducta i d'actituds o tendències a comportaments persistents i consistents davant d'estímuls i situacions.

Quins són els motius que porten a distingir entre aquestes tres grans categories de continguts? Segons Bolívar (1992:29), Coll (1987) i Martín (1991), les principals raons que han portat a l'Administració a diferenciar els continguts en tres àmbits són les següents :

1. Si amb l'educació es vol integrar els joves a la societat, els hem d'ensenyar, a més de conceptes i coneixements, habilitats o destreses cognitives i motrius, pautes de conducta i normes morals o socials vigents. Caldria afegir capacitat de reflexió i crítica per tal que siguin agents actius i no passius, transformadors de la realitat que els toca viure.
2. Com que l'escola, encara que no s'ho proposi de manera explícita, ja transmet aquests continguts, val la pena plantejar-se'ls de manera crítica i reflexiva, per tal que no quedin abandonats a l'atzar.
3. Distingir entre els tres tipus de continguts facilita el procés de planificació, disseny de metodologies i criteris d'avaluació.

Com cal suposar, hi ha moltes opinions contràries a la inclusió dels continguts actitudinals en l'ensenyament escolar, exposant principalment raons relatives al fet que no ha de ser l'escola qui ha de transmetre aquests tipus de continguts, sinó que ha de ser la família i/o altres institucions les que han d'assumir aquesta responsabilitat. En el proper capítol analitzarem aquest darrer aspecte, a partir de la reflexió sobre quines són les influències dels diferents agents socials (escola, família i mitjans de comunicació) en l'educació dels valors i les actituds.

Malgrat les possibles opinions contràries, al DCB es destaca la importància dels continguts actitudinals i s'exposa de manera explícita la necessitat d'integrar aquests continguts en les programacions d'aula:

"En la proposta curricular s'entenen per contingut escolar tant els que habitualment s'han considerat continguts, els de tipus conceptual, com altres que han estat més absents en els plans d'estudi i no per això són menys importants; continguts relatius a procediments, i a normes, valors i actituds. A

l'escola els alumnes aprenen de fet aquests tres tipus de continguts. Tot contingut que s'aprèn també és susceptible de ser ensenyat, i es considera tan necessari planificar la intervenció en relació amb els continguts de tipus conceptual com planificar-la en relació amb els altres dos tipus de continguts". (DCB, 1989 :48)

"Aquests tres tipus de continguts són igualment importants, ja que col·laboren tots tres en gran mesura a l'adquisició de capacitats assenyalades en els objectius generals d'àrea" (DCB, 1989:43)

Si bé la distinció entre els tres tipus de continguts pot facilitar la seva comprensió, anàlisi i corresponent programació, també pot suposar el risc d'una excessiva parcel·lació i aïllament entre ells, quan en realitat, els tres tipus de continguts a vegades es presenten molt interrelacionats i sovint quan s'incideix en un, també es desenvolupen els altres dos, encara que no sempre ha de ser així.

Bolívar afirma que els continguts actitudinals han estat presents en el currículum tradicional formant part del currículum ocult i que a partir de la proposta de la Reforma, aquests haurien d'ocupar un lloc fonamental en l'ensenyament.

"En la proposta de la Reforma i els decrets del currículum de les diferents administracions educatives apareixen, amb una certa novetat, com continguts substantius d'ensenyament, els valors, les actituds i les normes (continguts actitudinals), deixant de tenir un caràcter adjectiu d'acompanyants que embelleixen els continguts tradicionals. Fins ara, centrats més en aspectes cognoscitius, el camp de les actituds i els valors —que mai no ha deixat de ser missió de l'escola— ha quedat en gran mesura formant part del que s'ha anomenat "currículum ocult" o almenys no s'ha tractat de manera planificada". (Bolívar 1992:9)

Lucini (1992:70) atribueix als continguts de valors, actituds i normes, quatre característiques bàsiques:

- Formen part dels continguts d'ensenyament i aprenentatge, en coordinació i equilibri amb els conceptes i procediments.
- Des del punt de vista pedagògic, tenen igual importància que els conceptes i els procediments, i en conseqüència col·laboren, en igual mesura en adquirir de les capacitats assenyalades als objectius generals d'àrea i d'etapa.
- Estan inclosos en els blocs de contingut de totes les àrees i a les tres etapes: infantil, primària i secundària

- Per tant, són continguts que s'han de programar, treballar i avaluar d'una manera conscient i planificada al llarg de tot el procés educatiu.

Amb la inclusió dels continguts actitudinals de manera directa i explícita es torna a reivindicar la funció moral de l'Escola. Ara bé, si bé es posa de manifest la importància i la necessitat d'incorporar els continguts actitudinals a l'ensenyament, alguns autors volen destacar que no sols s'educa moralment a través dels continguts d'actituds, valors i normes, sinó que la resta de continguts —els procedimentals i els conceptuals— també tenen un important paper en aquest aspecte, i no sempre s'ha sigut conscient d'aquest aspecte:

“Sembla com si els continguts més propis de l'àrea d'educació moral fossin els continguts de valor, les actituds i les normes. Sens dubte són els continguts que manifesten de manera més explícita la seva relació amb educació moral. El caràcter moral d'aquests continguts es compren de manera immediata. Tal com s'ha pogut comprovar no passa el mateix amb els procediments i els fets, en els que la seva rellevància moral no sempre resulta evident”. (Puig, 1995:121)

El mateix autor indica que malgrat la rellevància que sens dubte tenen els continguts de valor, no s'han d'entendre de manera separada ni superior respecte als continguts procedimentals, factuais i conceptuals i, a més, afegeix:

“El relleu i les limitacions dels continguts de valor: són la classe de continguts que més clarament manifesten la seva naturalesa moral i normativa, però al mateix temps són molt poc útils al marge dels fets que els expressen o reclamen, i els procediments que els actualitzen”. (Puig, 1995:121)

També Bolívar afirma que “els continguts actitudinals no són independents dels conceptuals o de procediments, sinó que hi van immersos” (1992:189)

Des del nostre punt de vista personal, considerem molt interessant la proposta de la Reforma d'incloure els continguts actitudinals de manera explícita, ara bé, pensem que molt sovint encara continuen tenint aquest caràcter adjectiu d'acompanyants —tal com expressa Bolívar— de la resta de continguts. D'altra banda i, coincidint amb les afirmacions de Puig i Bolívar, no sols els continguts actitudinals tenen un component moral, sinó que els procediments i conceptes també poden portar aspectes de tipus valoratiu, encara que no es manifestin tan evidentment com els primers. Segons paraules de Puig:

“Ni els fets ni els sabers estan mai lliures de valors. Els valors impregnen el coneixement humà, de manera que no és possible una educació moral completa sense reconèixer i tenir present la implicació entre sabers i valors” (1999:171)

2.3.1. Dimensions dels continguts actitudinals

Un cop definits els tres tipus de continguts, les relacions existents, i les principals característiques, analitzarem la naturalesa i dimensions dels continguts actitudinals presentats en el disseny curricular. Per a la realització d'aquesta anàlisi ens referirem fonamentalment a l'estudi de Bolívar (1992) en la seva obra, ja que reflexiona de manera detallada i crítica sobre la proposta de la Reforma.

Bolívar, considera que en la proposta de la Reforma existeix una gran confusió perquè hi ha una barreja de plans i dimensions quan s'aborda el treball dels continguts de valors i actituds:

"L'ensenyament de les actituds en la Reforma s'entén, indistintament com ja hem vist, com a actituds pròpies del camp científic en qüestió (per exemple rigor, precisió, hàbits de treball...) com a actituds i valors pròpiament morals (solidaritat, o discriminació, respecte i tolerància, etc.) actituds cap a la matèria objecte d'ensenyament (interès per, curiositat per, hàbits de treball, actitud receptiva, etc.) i com a normes tècniques precautòries o d'ús convencional (cura en la manipulació de productes tòxics, ordre i neteja...)" (1992:167).

L'autor insisteix que aquesta barreja de plans i dimensions en que es plantegen els continguts actitudinals de la Reforma, dificulta l'ensenyament de les actituds i valors, i es deixa que cada centre o professor resolgui el tema a la seva manera, plantejant d'aquesta forma un autèntic problema difícil de superar.

Segons la interpretació de Bolívar (1995:80-82) del currículum de la Reforma, almenys es poden distingir els àmbits següents:

- **Actituds i valors morals generals**

S'hi inclouen totes aquelles actituds congruents amb uns valors morals, que no formen pròpiament part del camp de coneixement en qüestió, però que són desitjables de promoure. En aquest àmbit es poden distingir actituds específicament morals i actituds cíviques. L'autor cita exemples com la tolerància, i solidaritat, la col·laboració amb les tasques de grup, valoració i respecte als drets humans, actituds de participació i responsabilitat, etc.

Bolívar, a partir de la reflexió anterior, es qüestiona si l'educació moral es manifesta en els continguts o bé en la forma d'ensenyar-los i, sobretot, en les relacions socials de l'aula i l'ambient que es viu en el centre.

- **Actituds i valors en relació amb el camp de coneixement**

- a) Actituds vers la ciència o el camp de coneixement ensenyat: posició afectiva de l'alumne cap als continguts i l'ensenyament del camp cognoscitiu en qüestió.
- b) Actituds científiques: caràcters i trets del camp científic en qüestió, diferenciant entre:
 - b1) Actituds científiques en general
 - b2) Actituds pròpies del camp disciplinar

Bolívar exposa que les actituds cap a les àrees del currículum, com a conjunt de reaccions afectives, cognitives i comportamentals, condicionen la disposició cap a l'aprenentatge en qüestió. Crear condicions propícies per generar actituds afectives positives cap al camp d'aprenentatge és un component bàsic de qualsevol bon ensenyament, com ho és la motivació extrínseca per al que s'ensenya allò que s'ensenya.

En relació amb aquest tipus de continguts, Lucini (1992:74) considera que haurien de tenir un tractament global ja que el gust o l'interès per al coneixement "és un valor general que es troba en el context global de tot l'aprenentatge" i, per tant, no s'hauria d'anar repetint "maxaconament" en cada un dels diferents continguts.

- **Normes socials, cíviques, de conducta**

Comprenen un conjunt d'actituds pròpiament cíviques, com el respecte i la cura del centre i de l'aula, la utilització de les regles per a l'organització de situacions col·lectives, hàbits de salut, higiene i urbanitat, neteja en la presentació de treballs, acceptació de les regles dels jocs, etc., com a exemples dels currículums oficials. El conjunt de normes socials i cíviques es consideren necessàries per a la convivència i per a la comprensió de la realitat humana i social. La dimensió cívica és un component necessari per a qualsevol formació social i el procés de socialització cívico-política dels individus, i aquest constituirà un dels objectius bàsics de l'educació.

Bolívar (ídem. op. cit: 84) manifesta que pot semblar artificial diferenciar entre normes i valors cívics dels valors morals, i fa referència a Durkheim quan manifesta que "el camp de la vida veritablement moral comença quan s'inicia el camp de la vida col·lectiva o, en altres paraules, som éssers morals únicament en la mesura que som éssers socials". Bolívar, d'altra banda, també es refereix al fet que hi ha altres autors (Kohlberg o Turiel) que diferencien entre el camp convencionalment establert del que és pròpiament moral. Destaca sobretot a Turiel quan exposa que els nens de preescolar diferencien entre el domini del que es pot considerar convencional (saludar el professor/a, no respectar les

regles del joc per exemple) del domini de la moralitat (per exemple, fer mal a un company, fer trampes).

- **Normes prudencials d'ús**


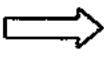
En alguns contextos específics cal ensenyar a l'alumnat que han de prendre algunes precaucions a l'hora d'utilitzar determinats instruments, ja sigui per seguretat pròpia o dels altres, o per una utilització millor i eficient.

Aquest darrer grup de continguts actitudinals es constitueix per un conjunt de normes que no són ni cíviques ni morals, i constitueixen pautes concretes i específiques d'actuació en determinades situacions que poden implicar un cert risc i/o la prevenció en la utilització de determinats materials.

La separació entre normes convencionals d'utilització i precaució, de les normes civicomorals és dèbil segons Bolívar, i pot variar en funció de l'edat dels nens.

A partir de la proposta i classificació de Bolívar, i tenint present les dimensions contemplades en cada un dels apartats establerts, en el quadre núm. 6 presentem una organització dels continguts d'actituds i valors que pot ajudar aclarir la proposta de la Reforma des d'un punt de vista conceptual, de la qual es desprèn una gran dispersió i complexitat d'aquest tipus de continguts.

Coincidint amb l'opinió de Bolívar i Lucini, el DCB aporta "un plantejament confús, desordenat i superficial dels continguts actitudinals", en què hi ha "una gran barreja de plans i dimensions que dificultarà enormement la seva programació i avaluació". Tots aquests problemes hauran de ser d'assumits pel professorat, ja que la Reforma no ha aconseguit una estructuració clara d'aquest tipus de continguts, ni ha presentat propostes metodològiques concretes per al seu desenvolupament i la seva avaluació.

DIMENSIONS DE LES ACTITUDS EN LA PROPOSTA DE LA REFORMA	
ACTITUDS CAP A LA MATÈRIA	ACTITUDS EN LA MATÈRIA
<div style="text-align: center;">  </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> COMPONENT AFECTIU <small>(sentiments/emocions)</small> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> COMPONENT COGNITIU <small>(opinions/creences)</small> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> COMPONENT CONDUCTUAL <small>(disposicions, tendència a l'acció)</small> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Interès Gust per ... Predisposició Curiositat Valoració de... Motivació... </div> </div>	<div style="text-align: center;">  </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ACTITUDS MORALES Tolerància Solidaritat Col.laboració/cooperació Respecte dels drets humans Participació Responsabilitat.... </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ACTITUDS SOCIALS I CIVIQUES En relació amb el centre, l'aula i les instal·lacions Hàbits de salut i d'higiene Respecte a les normes... </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> NORMES PRUDENCIALS D'ÚS Seguretat personal i d'altri Manteniment d'instruments i materials </div> </div>

QUADRE NÚM. 6: DIMENSIONS DE LES ACTITUDS EN LA REFORMA SEGONS BOLÍVAR

2.4. Els continguts actitudinals i els eixos transversals

Els eixos i temes transversals són continguts d'ensenyament i aprenentatge que no fan referència a cap àrea en concret de manera directa i exclusiva, sinó que són continguts que afecten totes les àrees i han de ser tractats al llarg de tota l'escolaritat. Aquests eixos fan referència a qüestions d'especial rellevància per a la vida i per a la societat en general.

"Es tracta de continguts educatius valuosos que responen a un projecte vàlid de societat i educació, i que com a conseqüència, estan plenament justificats en el marc social en el que ha de desenvolupar-se tota educació: per tant, són, aspectes d'especial rellevància per al desenvolupament de la societat en relació amb el consum, la igualtat, la pau, el medi ambient, la salut, l'oci, etc. (DCB ,) (Lucini, 1993:30)

Entre els principals temes transversals podem destacar:

- Educació ambiental
- Educació per a la pau
- Educació per al consumidor
- Educació per a la igualtat
- Educació viària
- Educació sexual i per a la salut

Alguns autors valoren la incorporació d'aquests continguts al currículum escolar com una de les propostes més innovadores que s'han formulat en la Reforma:

"Aquesta presència de la transversalitat en el currículum escolar, referida a àmbits de l'experiència social i personal i desenvolupaments bàsics de la dimensió ètica de la personalitat constitueix, sens dubte, una de les realitats i un dels impactes més innovadors i més importants de la Reforma Educativa (Lucini, 1992:13)

Lucini considera que tots els temes transversals responen a "problemes i realitats que estan vius en l'àmbit social, i que els alumnes i les alumnes experimenten en la seva vida quotidiana i que, per la seva importància existencial, en el present i per al futur, requereixen i demanen un tractament i una resposta educativa; són temes que incideixen i entronquen amb una base ètica social i personal, base ètica que ha de ser d'interès comú i universal i a la qual, avui dia, com a ciutadans del planeta, ni podem ni hem de renunciar-hi" (1993:31)

El mateix autor afirma que parlar de temes transversals és parlar de valors i que, per tant, el seu disseny i programació han d'estar relacionats amb el sistema de valors de cada centre escolar, que ha expressat en tant el Projecte Educatiu del Centre com en els objectius generals de l'etapa.

Les principals **característiques pedagògiques** que defineixen els Temes Transversals, segons Lucini (ídem op. cit:33) són les següents:

- a) Formen part del currículum i, en concret, estan íntimament relacionats amb el sistema de valors concensuat de manera solidària, per a tota la comunitat escolar.
- b) Constitueixen eixos de valors, de continguts —especialment actitudinals— d'objectius i de principis de construcció dels aprenentatges que donen coherència i solidesa al currículum.
- c) Impregnen el currículum en la seva totalitat: els Temes Transversals estan presents en les àrees i aquestes també s'hi troben presents; són realitats educatives que han d'impregnar la totalitat de les àrees i que, llavors, no poden situar-se en paral·lel a la resta de processos d'ensenyament, sinó dinàmicament integrats a dins.
- d) En conseqüència, constitueixen una responsabilitat de tota la comunitat educativa, especialment de l'equip docent, i han d'estar presents i integrats en els Projectes Educatius de Centre, en els Projectes curriculars d'etapa i de cicle i en les programacions d'aula que faran tots els professors i professores.
- e) Tenen un caràcter obert i flexible, no sols quant a les seves possibilitats de disseny sinó també quant a la seva selecció.

Els temes transversals constitueixen un repte per a un desenvolupament humanístic dels projectes educatius, i la seva inclusió ha de suposar un tractament globalitzador de les diferents àrees educatives, evitant que els sistemes educatius esdevinguin estrictament disciplinari i conceptualista, i afavorint el desenvolupament global de la personalitat dels alumnes en relació amb ells mateixos, amb els altres i amb l'entorn.

"Les ensenyances o temes transversals impregnen, de fet, el currículum establert en les seves diferents àrees fins al punt que no té sentit que el professorat es plantegi si, en un determinat moment del treball de l'aula, està desenvolupant una àrea determinada o un tema transversal concret. La impregnació és recíproca: els temes transversals estan presents en les àrees o aquestes també es troben presents en els temes. (MEC, 1992: pròleg)

Altres autors com Bolívar (1995:86), Puig (1998:105) coincideixen amb Lucini (1994:31) en considerar que els temes transversals constitueixen un espai idoni

per promoure actituds i valors morals i cívics, i que aquests són una de les innovacions més significatives que ha aportat la Reforma Educativa.

"Els temes transversals no són un afegit, ni quelcom que es plantegi en paral·lel o marginalment al currículum i que s'ha d'anar integrant, punt per punt, en el disseny de les àrees, sinó que constitueixen un projecte global de valors o projecte d'humanització, que no sols és previ a les àrees, sinó que les fonamenta i les redimensiona en la seva totalitat, redimensionant, al mateix temps, tot el projecte educatiu del centre." (Lucini 1993: 135)

D'altra banda malgrat els temes transversals s'hagin considerat de gran transcendència per a l'educació en valors, Bolívar considera que hi ha una contradicció interna entre el model de Disseny Curricular escollit, en el qual els continguts disciplinaris són l'eix estructurador del currículum, primerament, i l'exigència d'uns eixos/temes transversals que intenten trencar amb aquest model (no compartimentació per àrees ni en seqüències de blocs de contingut), en segon lloc. Per aquest motiu Bolívar considera que això constitueix un veritable problema per al professorat:

"Transferir aquesta responsabilitat i la tasca d'integrar la dimensió de compartimentació per àrees i la transversal als professors i equips docents, quan no s'ha sabut o volgut fer en el mateix disseny, és una greu càrrega." (1995:87)

Segons el que acabem d'exposar, hem de tenir present que els temes transversals ofereixen un marc idoni per el tractament dels valors i les actituds però a la vegada hem de prendre consciència que en la seva aplicació pràctica també comporten uns problemes per al seu desenvolupament per raó de la contradicció del seu plantejament transversal enfront el model compartimentat i disciplinari de la Reforma.

Un altre aspecte que també volem remarcar és la necessitat d'integrar els temes transversals en el Projecte Educatiu de Centre i que aquests siguin assumits col·lectivament, al mateix temps que s'ha d'evitar que quedin reduïts a accions esporàdiques i puntuals (Dia de la Pau, del Medi Ambient, etc.). Si partim de la necessitat d'una acció conjunta de tot el centre per promoure el treball dels temes transversals, hem de ser conscients de l'esforç de dedicació i coordinació i reflexió de tot el professorat que això requereix, tasca no gens fàcil d'assumir, ja que el professorat sovint se sent desbordat per les tasques organitzatives del dia a dia i les necessitats més immediates.

2.5. Contingut moral dels dissenys curriculars

Als apartats anteriors hem anat exposant com el model educatiu dissenyat a la Logse fa una clara aposta per una educació ètica i moral dels alumnes, basada en una educació integral de la persona. Aquesta filosofia, expressada en el Decret del Currículum, es concreta a remarcar la importància dels continguts i els valors en els objectius generals d'etapa, els objectius d'àrea, els continguts i el tractament dels temes transversals, ja que tots incideixen en el desenvolupament d'aquest tractament moral de l'alumnat.

"La proposta de voler tornar a reivindicar la funció moral de l'escola, el paper del professorat en aquest camp, i el fet d'impregnar moralment tot el currículum, després de l'èmfasi tecnològic i formalista de les dècades anteriors, ha estat acollida per diferents motius favorablement".
(Bolívar,1992:9)

Tot i així, Bolívar considera que hi ha un discurs excessivament "moralista" en la proposta de la Reforma i això comporta limitacions internes:

Si els continguts actitudinals pretenen cobrir la dimensió moral de l'educació, no es veu la necessitat d'una matèria transversal: si s'estableix redundàntment és que no la cobreixen del tot. D'aquesta manera, el RD 1007/1991 afirma "en el plantejament curricular propi dels ensenyaments mínims aquí regulats, l'educació moral no constitueix una àrea específica, sinó una dimensió transversal de totes les àrees, dimensió present, encara que no exclusiva, en els continguts d'actituds.(1993:551)

Deval opina que "és un currículum que moralitza massa els aspectes de la realitat i els sabers culturals". (1990:76, a Bolívar 1992:234,235) i, referint-se concretament als objectius generals d'etapa, considera que aquestes capacitats presenten un excessiu enfocament valoratiu-moral. Deval manifesta que "s'observa que gran part dels objectius generals es dirigeix cap a la creació d'actituds i valors i que l'aspecte cognitiu, que ens sembla essencial entès de manera correcta, ocupa un lloc mínim". Segons l'autor, si ens atenguéssim exclusivament a aquests objectius generals d'etapa per elaborar el projecte curricular d'etapa se'ns podria convertir en un programa d'educació moral en les seves diverses manifestacions.

També apareixen postures més extremes que es manifesten totalment contràries a l'ideari de la Reforma Educativa argumentant, entre altres aspectes:

"Els coneixements reals i concrets han perdut pes específic a favor dels procediments i actituds, mostrant-se així el caràcter buit i instrumental atorgat al coneixement."

"El caràcter domesticador del nou sistema es manifesta de manera clara en el pes atorgat als valors en els nous programes, en detriment dels continguts reals[...] L'enfocament de la Reforma, per establir-se sobre continguts vagues, imposa valors de manera purament emotiva, moral, religiosa, tenint com efectes inevitables el refús agressiu o el conformisme, sense possibilitat de constituir persones autònomes i lliures." (Fernández, 1998)

Totes aquestes crítiques, no fan altra cosa que posar de manifest el caràcter "moral" de la proposta de la Reforma, que per a alguns es considera excessiu, mentre que per a altres autors és motiu de celebració la incorporació i reflexió sobre aquest aspecte de l'educació de manera explícita, i la veuen amb optimisme, il·lusió i esperança de cara a una possible millora de la societat.

"És cert que en molt poc temps han caigut i s'han extingit grans utopies, però és cert també que val la pena seguir confiant i creient en el futur i fer-nos capaços de transformar-lo, sustentant la nostra acció en noves raons utòpiques per a l'esperança [...]"

"Avui, més que mai, a l'escola, cal alimentar les raons utòpiques per creure en el futur i fer-ho des d'alternatives de ruptura i esperança." (Lucini, 1993:39-40)

Malgrat les diferents manifestacions a favor o en contra d'aquest currículum proposat a la Reforma, el cert és que tots els autors coincideixen en el caràcter marcadament moral que s'hi ha volgut donar des de l'Administració.

Bolívar presenta els diferents àmbits on es recullen aspectes relacionats en l'educació moral (taula 6):

Educació en valors i actituds en el currículum de la Reforma		
Àmbit/Camp	Tractament	Responsabilitat
Continguts actitudinals	Tots els blocs de continguts de les àrees des d'infantil a batxillerat	Tot el professorat en les seves respectives àrees (programació en l'àmbit de cicle/aula)
Temes transversals	Objectius i línies d'actuació conjunta consensuades i acordades pels centres	Conjunt de professorat segons l'establert al PEC i PCC.
Ètica (la vida moral i la reflexió ètica)	Darrer curs de l'ESO en l'àrea de ciències socials	Professorat de Filosofia

TAULA NÚM.6

EDUCACIÓ EN VALORS I ACTITUDS AL CURRÍCULUM DE LA REFORMA

BOLÍVAR (1995:79)

L'autor considera que hi ha diferents àmbits d'educació en actituds i valors en la proposta de la Reforma i puntualitza que aquest triple plantejament ideal, pot presentar certs problemes:

"El disseny curricular de la Reforma pretén idealment cobrir tots els fronts en què pot situar-se l'educació moral. Malgrat tot, aquesta àmplia presència dels valors, encara que benintencionada, no deixa de presentar problemes, fet que determina que els professors incorporin a la seva pràctica docent la dimensió moral i de formació en valors" (1995:78)

Segons l'esquema anterior, Bolívar interpreta que la Reforma proposa tres grans àmbits d'actuació per l'educació en valors i actituds: el dels continguts actitudinals, que es tractarà des de cada un dels blocs de continguts de les diferents àrees educatives, el corresponent al dels temes transversals, que serà tractat al nivell del centre i un últim àmbit que correspondria al de l'ètica i es recolliria només en el darrer curs de la Educació Secundària Obligatòria.

El concepte d'educació moral configuraria, per tant, un concepte molt més ampli en el qual es contemplaria una assignatura específica, el conjunt d'actituds, valors i normes treballades en cada assignatura, els temes transversals i el conjunt de relacions que es puguin donar al centre educatiu.

D'altra banda, Puig i Martín (1998:101) defineixen un marc molt més ampli d'intervencions en relació amb l'educació moral. Els autors concreten uns "espais" en què es pot desenvolupar una educació moral i consideren que més que una llista exhaustiva d'espais vàlids per fer intervencions educatives, són exemples que configuren el clima o atmosfera moral de la institució:

Espais escolars d'educació en valors

- Els plans d'acció tutorial
- Els temes transversals
- El contingut de les diferents matèries
- L'organització del treball escolar
- Les normes del centre
- Les setmanes culturals
- Les relacions personals
- Les excursions
- L'ambient físic del centre

QUADRE NÚM. 7

ESPAIS ESCOLARS D'EDUCACIÓ EN VALORS. PUIG I MARTÍN, 1998

Puig fa un plantejament molt ampli i obert de propostes a realitzar en els centres i assenyala que n'hi poden haver d'altres:

"Aquests àmbits d'educació moral no són únics i imaginables. És cert que alguns són essencials i, per això, ineludibles en qualsevol projecte curricular. No podem imaginar un centre sense tutoria o sense considerar els valors de les diferents àrees [...] l'educació en valors pot portar-se a terme a través

d'activitats molt variades. En bona mesura depèn de la creativitat i la intenció amb què els programin els educadors" (Puig i Martin 1998:103)

Ambdós autors defensen que el concepte d'educació moral va molt més enllà que el que suposa únicament treballar uns continguts actitudinals i, una vegada més, Puig deixa molt clar que quan es refereixen a continguts no sols són els actitudinals que eduquen en valors:

"Quant a l'educació moral ens sembla important d'assenyalar que de cap manera els seus continguts poden reduir-se als valors, a les actituds i a les normes, sinó que al contrari, l'educació moral suposa continguts de cada un dels tres àmbits assenyalats" (Puig 1995: 41)

D'acord amb el que hem exposat fins ara, podem constatar que en tot el currículum hi ha un fort contingut moral que es reflecteix en tots els nivells del seu disseny: en el seu plantejament inicial —motius de la Logse i disseny curricular base—, també en els corresponents objectius generals d'etapa i d'àrea i en els tres tipus de continguts, encara que prioritàriament siguin els continguts actitudinals els que més clarament aporten aquest component moral. D'altra banda, hi ha altres àmbits educatius més generals que també atorguen una especial importància al tractament dels valors, actituds i les normes, com són ara els temes transversals —concretats en el currículum— i d'altres que no queden explícits en el currículum però que també hi desprenen un fort contingut moral: tutories, organització del treball escolar, les normes del centre, les relacions interpersonals, les excursions, l'ambient físic dels centre, etc.

Per acabar aquest apartat, considerem interessant fer una aproximació conceptual entre el què s'entén per educació moral i per educació ètica ja que són termes que apareixen sovint en el currículum, i de vegades s'utilitzen de manera indistinta. Bolívar (1992:166) ens proposa les definicions següents:

Ensenyament de l'ètica: ensenyament de continguts, teories i maneres de raonar/justificar de la tradició filosòfica moral

Educació moral: educar en principis, normes i criteris morals des de patrons d'universalitat

Educació cívica: comprensió i acceptació de normes, principis polítics, pautes socials i costums vigents en una societat

Educació en valors: Ensenyament de valors morals u socials, polítics, religiosos o estètics.

Moral i ètica, etimològicament signifiquen el mateix, ara bé, el concepte de moral es troba més vinculat a la moral privada, mentre que l'ètica es refereix a la disciplina pedagògica que reflexiona sobre la moral, de manera que amb nens

de primària difícilment podem afirmar que estiguem portant a terme una reflexió ètica i, en canvi, sí que es pot dir que estem treballant la seva dimensió moral. Malgrat la diferència existent entre ambdós termes, al llarg del treball que fem sovint els podem utilitzar com a sinònims, ja que originàriament tenen el mateix significat.

D'altra banda, el concepte d'educació cívica no s'ha de confondre amb el d'educació moral, ja que hi ha temes d'educació cívica que no són d'educació moral, com també hi ha temes de socialització que no són d'educació moral. Respecte d'això, Martínez exposa els arguments següents:

"Perquè hi hagi una educació moral és necessària la presència d'un cert conflicte de valors, cosa que no sempre passa en l'educació cívica: en l'educació cívica hi ha situacions que no s'han de plantejar en termes de conflicte, ja que es refereixen a necessitats per a la convivència". (1991:129)

Finalment, també hem exposat que educar en valors, suposa l'educació de valors morals, socials, estètics, polítics i religiosos, i no es limita exclusivament a l'educació en valors morals. La delimitació d'aquests camps és difícil i complexa, ja que tots inclouen alguns aspectes comuns.

2.6. Crítiques i problemàtiques al plantejament de la Reforma

De l'apartat anterior es desprèn que la major part de les crítiques formulades en relació amb la proposta de la Reforma, és precisament el seu excessiu contingut moral, i també la problemàtica que suposa que des de l'escola s'assumeixi aquesta educació moral. En contraposició a aquesta crítica també són molts els autors que afirmen que —ho vulguem o no— tota educació té de per sí un component moral i, per tant, cal assumir-lo de manera conscient. Victoria Camps ens diu:

"L'educació no es troba lliure de valors. L'educació ha de ser ideològica. Si educar es dirigir, formar el caràcter o la personalitat, portar l'individu a una determinada direcció, l'educació no pot ni ha de ser neutra. Les finalitats educatives són valors en la mesura que són opcions, preferències o eleccions." (1990:124)

Al capítol III.1, ens referirem concretament al paper que ha d'assumir l'escola en l'educació dels valors, el paper del professorat en relació amb el tema, la possible neutralitat de l'escola i del professor, etc.

D'altra banda, un altre dels grans problemes que planteja la proposta del MEC a l'hora de concretar els continguts actitudinals en els dissenys curriculars, és que s'ha fet des d'un plantejament excessivament rígid: s'intenta formular de manera quasi obligatòria a tots els blocs de continguts, un apartat dedicat a les actituds, els valors i a les normes, i això no sempre és possible. Considerem aquest plantejament poc flexible i que comporta com a resultat una certa obligació per determinar continguts actitudinals específics a cada bloc de continguts i, en certa manera, força la seva redacció, de la qual cosa resulta fins i tot una situació reiterativa o innecessària en algunes ocasions.

"D'acord amb la TE, que hi hagi continguts de conceptes, fets, principis o continguts de procediments, no implica que tot tòpic o contingut hagi de ser necessàriament subdividit en les tres categories, perquè llavors se'ns converteix en una "cotilla" o graella que hem d'omplir obligatòriament" (Bolívar, 1993:549)

Bolívar exposa que en el DCB s'argumenta la distinció entre els tres tipus de continguts des d'un punt de vista de la seva naturalesa pedagògica, i es pretén que tot contingut ha de ser enfocat i tractat en les tres categories, però no està del tot d'acord amb aquest plantejament:

"El fet que els continguts d'ensenyament puguin ser vistos des d'una triple perspectiva (conceptual, procedimental, i actitudinal) no ha de significar que tot contingut hagi de ser tractat en les tres categories, fet que portaria la qüestió a límits irrisoris o, almenys, retòrics" (Bolívar, 1992:41)

Des del punt de vista personal, creiem que l'educació dels valors, actituds i normes s'ha d'enfocar a partir d'un plantejament més transversal i no necessàriament ha de suposar que cada bloc de continguts tingui associat un corresponent bloc conceptual, procedimental i actitudinal. El mateix podem dir si ens referim a les àrees curriculars, ja que moltes actituds, valors i normes poden ser comuns a les diferents àrees curriculars, al mateix temps que també cada àrea curricular pot incloure continguts de valors i actituds més específics per a l'àrea en qüestió.

Bolívar fa les reflexions següents en relació amb el problema exposat:

"A més, un greu problema planteja la tripartició de tot tòpic en tres tipus de continguts és que es presenten aïlladament per cada àrea i, dins d'aquesta, per cada bloc temàtic [...] per exemple, en el currículum del MEC de primària es recullen 302 procediments i 219 actituds, descrits en relació amb el bloc de contingut en qüestió. Això és degut al fet que es manté que els continguts conceptuals hi porten implícits, simultàniament, procediments i actituds corresponents, donant-se una subordinació d'aquests als primers. Això explica que calgui canviar les actituds quan canvia el bloc temàtic en qüestió" (1993:549)

El Departament d'Ensenyament s'apropa més a la concepció globalitzadora dels continguts actitudinals i els desenvolupa de la manera següent:

- a) En el primer nivell de concreció, per cada àrea curricular presenta un conjunt de continguts relatius a actituds, valors i normes, sense vincular-los a cap bloc específic.
- b) En finalitzar el desenvolupament de cada àrea curricular, presenta un total de 34 actituds, valors i normes globals, que s'han de tenir presents a totes les activitats docents del centre i han d'impregnar la relació de convivència escolar.

Creiem que aquesta visió del tema, és des d'un punt de vista conceptual més correcte, però suposa el perill que el fet de ser "una obligació per a tots i de ningú en particular" al final no l'assumeixi ningú.

També Lucini (1992:72-74) manifesta que al DCB hi ha un plantejament confús, desordenat i superficial dels valors concrets com a continguts curriculars. I en aquest sentit l'autor remarca tres aspectes que cal tenir en compte:

- a) En els dissenys curriculars d'àrees, quan es concreten els valors s'observa una confusió, que afecta directament al concepte de valor. Aquesta confusió es tradueix en la utilització dels termes valor i valoració i es reflecteix contínuament en els dissenys, sobretot, de les àrees més allunyades de les ciències humanes.
- b) Conseqüència de la confusió anterior, s'origina, a més d'una manca d'unificació de criteris, també un plantejament massa rígid del MEC a l'hora de desenvolupar els dissenys curriculars.

"Una rigidesa traduïda en intentar formular, obligatòriament i en tots els casos, és a dir, en tots els blocs de continguts, un apartat dedicat als valors; això ha produït com a resultat, que aquest apartat es converteixi, de fet, en un "calaix de sastre" en el qual s'inclouen coses molt diverses i molt forçades, a vegades, almenys, aparentment, més amb l'afany d'omplir un espai o complir una norma establerta, que com a resultat d'un procés seriós de reflexió ètica o de valors sobre la pròpia ciència.

- c) Falta de definició clara entre les actituds enteses com a hàbits o tendències per a l'acció o estats funcionals de disposició en general, i les actituds com a predisposicions estables de la personalitat fonamentades en uns valors ètics i que són comportaments que centren el desenvolupament de la conducta i marquen el futur o horitzó de felicitat pel qual s'opta o vers el que es camina.

Finalment, un altre aspecte contradictori del plantejament de la Reforma, és que si bé els objectius generals d'etapa tenen un component altament valoratiu i moral, els criteris d'avaluació proposats tenen un caràcter molt conceptual i poc actitudinal:

"Els criteris d'avaluació dels currículums oficials expressen certa paradoxa: després de destacar la novetat de la introducció dels continguts actitudinals i els valors, aquests quasi desapareixen en els criteris d'avaluació, que es refereixen majoritàriament a continguts conceptuals, alguns a procediments i molt pocs (normalment els últims) a les actituds" .(Bolivar 1995:94)

A partir de les reflexions realitzades en els diferents apartats d'aquest capítol, volem fer les consideracions següents:

Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu tenen una gran importància en tots els nivells del currículum: objectius generals d'etapa, objectius d'àrea, continguts i temes transversals, malgrat que —com veurem— no hi ha suficients orientacions metodològiques per portar-los a terme, i en els criteris d'avaluació són pràcticament oblidats en la proposta dels dissenys curriculars.

Si bé l'administració ha fet un gran esforç per remarcar la importància dels continguts de valors, actituds i normes, el seu plantejament ha estat confús i desordenat, ja que en la proposta del disseny curricular hi ha una gran barreja de plans i dimensions i això dificulta el seu tractament.

Valorem positivament el caràcter "moralitzador" que s'ha atorgat a tot el currículum, ja que en els darrers anys aquest havia estat —sota el nostre punt de vista— excessivament tecnològic i formalista. La societat en general reclama una formació més humanista que des del disseny actual s'hi pot donar resposta. Ara bé, considerem que afrontar el repte de l'educació en valors que ens proposa la Reforma ha de ser sempre en el sentit d'una educació crítica i transformadora de la societat en què vivim, i no ha de basar-se en l'adoctrinament o inculcació de valors.

Finalment, per aconseguir una veritable "educació en valors" tal com proposa la Reforma, cal implicar tota la comunitat educativa, i això suposa un replantejament de l'administració respecte de l'organització dels centres que faciliti espais i horaris per a la coordinació dels projectes educatius, impulsant i dinamitzant la formació de professorat en relació amb el tema, implicant les famílies... en aquest moment aquest constitueix un repte difícil d'assolir, però si no es fa un veritable esforç per tal que sigui així, la proposta de la Reforma pot resultar utòpica, teòrica i allunyada de la realitat.

3. L'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals

3.1. Fonaments i teories psicopedagògiques del desenvolupament d'actituds

Què aporta la psicologia del desenvolupament a la pràctica educativa?

Bolívar, a la seva obra (1992,119:120), ens exposa que tradicionalment la psicologia, sobretot la psicologia de l'aprenentatge i l'evolutiva, ha constituït una plataforma per justificar, enfocar i legitimar orientacions i metodologies de l'ensenyament, ja sigui perquè l'acció didàctica ha buscat el suport de la psicologia, ja sigui perquè des de les teories psicològiques s'han buscat implicacions pedagògiques.

Segons aquest autor, la psicologia ha estat una de les bases més potents de la teoria curricular per justificar les pràctiques pedagògiques i un criteri orientador en la construcció del currículum. El model curricular de la Reforma es fonamenta en un determinat enfocament psicològic, des del qual es prescriuen o es donen implicacions sobre com ha de ser el currículum, la seva metodologia i els processos d'ensenyament i aprenentatge. El MEC ha escollit com a referent els principis derivats d'una psicologia de l'educació de caràcter constructivista.

Aplicar de manera estricta un determinat model psicològic pot fer que la pràctica educativa es converteixi en una aplicació tècnica de principis i prescripcions derivats de la *ciència bàsica* psicològica que li pot fer perdre la

seva pròpia autonomia. A més, pot ser que la pràctica docent es converteixi en una prova confeccionada a propòsit per confirmar la pròpia teoria psicològica, i això pot representar un autèntic perill.

A propòsit d'aquestes reflexions, Coll ens proposa el següent:

"Del constructivisme no poden derivar-se prescripcions infal·libles sobre com s'ha de procedir [...], es necessita una prudència i, sobretot, una saludable desconfiança cap a postures que, emparant-se de fet en un coneixement psicològic o psicopedagògic encara fragmentat i plegat d'incògnites, adopten una formulació dogmàtica i s'autoregeixen en portadores úniques i excloent de la veritat prescrivint el que no s'ha de fer i el que s'ha de fer —més freqüentment el primer que el segon— per millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'educació escolar." (Coll 1991:9, a Bolívar 1992:121).

Malgrat que les teories psicològiques no puguin prescriure les pràctiques curriculars del professorat, sí que poden representar una ajuda i un suport i, al mateix temps, poden oferir-nos suggeriments i orientacions per al seu ensenyament. En la psicologia del desenvolupament sociomoral hi ha diferents teories explicatives de la conducta social i el desenvolupament moral i, per tant, el plantejament de la pràctica educativa podrà canviar en funció de l'enfocament psicològic que haguem escollit.

Dues teories de desenvolupament social i moral: socialització versus desenvolupament

Tradicionalment s'han distingit, en termes globals, dues grans concepcions i explicacions del desenvolupament social i moral de l'individu (Pérez Delgado i García Ros, 1991 a op. cit. 122)

- a) **L'enfocament socialitzador o no cognitiu** (psicoanàlisi, sociologisme i teories de l'aprenentatge conductista i social). Aquest enfocament considera la conducta social com una adaptació funcional (internalització o socialització) al medi social, atesa la primacia de factors afectius sobre els cognitius i negant un canvi evolutiu consistent i sistemàtic. Respon al model (i creença) més tradicional que l'infant es converteix en un ésser humà social per la pressió dels adults, al qual s'imposen un conjunt de normes i càstigs (interiorització) d'aquests models de la societat adulta. Els fets moral i social són quelcom extern, que s'ha d'imposar coercitivament des de fora i han de ser assumits internament per la consciència del nen.
- b) **Enfocament cognitiu o constructivista (Piaget, Kohlberg, Turiel, etc.).** Entenen la conducta com un procés de construcció i reestructuració del coneixement i desenvolupament sociomoral com l'adquisició de principis autònoms de justícia, sent els processos de judici moral la base explicativa de la conducta social i el desenvolupament moral.

Aquest plantejament respon, contràriament, a una idea diferent de l'home i de l'educació: el desenvolupament social és un procés interactiu i constructiu, l'ésser humà actua com un agent sobre la realitat social que hi interactua mentre construeix el seu propi coneixement. Des d'aquesta perspectiva el subjecte no es limita a rebre unes normes, actituds i valors que li imposen els adults, sinó que les va construint participant en el món social.

Explicació de la gènesi i el desenvolupament de la moral		
	Enfocament cognitiu	Enfocament no cognitiu (socialització)
Característiques	La conducta és un procés de construcció i reestructuració del coneixement, i el desenvolupament moral, l'adquisició de principis autònoms de justícia.	La conducta com a adaptació funcional (internalització o socialització) del medi, i el desenvolupament com un determinisme causal del medi social.
Concepte de moral	La moral, com a construcció d'un pensament just i autònom, es diferencia de la convenció social o legalitat. No relativisme moral.	La moralitat com a adaptació heterònoma, s'identifica amb convenció social (acceptació i assumpció de normes i pautes socials). Relativisme moral.
Objecte d'investigació	Processos de judici i pensament moral com a base explicativa de la conducta i el desenvolupament moral	Conducta oberta. Situacions socials d'aprenentatge o modelatge. Socialització.
Desenvolupament moral	Implica un canvi evolutiu sistemàtic de seqüència invariable, que requereix una reorganització de l'estructura.	No hi ha un canvi evolutiu sistemàtic i consistent; és relatiu a factors socioambientals.
Mètodes utilitzats	Situacions morals d'interacció social (Piaget). Dilemes morals, <i>role taking</i> o <i>comunidad escolar justa</i>	Conducta oberta: regles i prohibicions, conducta prosocial, processos de modelatge.
Representants	J. Piaget, L. Kohlberg, E. Turiel, J. Rawls, principalment.	Conductisme (Skinner), neoconductisme, aprenentatge social (Bandura) i psicoanàlisi (Freud)

TAULA NÚM. 7:
GÈNESI I DESENVOLUPAMENT DE LA MORAL
(BOLÍVAR 1992:123)

A la taula anterior es resumeixen les principals característiques definitòries dels dos enfocaments, ara bé, estudis més recents en l'àmbit dels valors distingeixen altres tendències de l'educació moral, derivades dels enfocaments anteriors. Ens referim a les aportacions de Puig i Martín (1986:13-66), membres del grup de valors de l'Institut Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, els quals ens exposen algunes característiques de les diferents tendències en educació moral, unes més fonamentades en la concepció socialitzadora i altres en l'enfocament més cognitiu. Un resum del seu estudi el presentem a continuació:

Resum de les principals tendències d'educació moral, a partir de les aportacions de Puig i Martín		
Tendències	Principals representants	Característiques
Educació moral com a socialització	DURKHEIM	Basada en la reproducció de valors socials vigents Imposició de valors i normes externes per una <i>autoritat</i> Adaptació a les normes socials
Educació moral com a aclariment de valors	RATHS, HARMIN I SIMON	Concepció relativista dels valors - Conflicte de valors - Aclariment de valors Evitar adoctrinar i inculcar valors
Educació moral com a desenvolupament	DEWEY, PIAGET I KOLBERG	Educació moral cognitiva i evolutiva, basada en: - Procés de desenvolupament - Existència d'uns estadis de desenvolupament - Cada fase o estadi és superior a l'anterior
Educació moral com a formació d'hàbits virtuosos	PETERS	L'educació moral és sinònim d'adquisició de VIRTUTS, formació d'hàbits, formació del caràcter.
Construcció de la personalitat moral	GREM, ICE Barcelona MARTINEZ, PUIG...	La moral no està determinada sinó que s'ha de construir La moral és un producte cultural que depèn del subjecte i conjunt de subjectes L'educació moral té un contingut socialitzador però considera imprescindible el vessant crític, creatiu i autònom de la persona

TAULA NÚM. 8

RESUM DE TENDÈNCIES EN EDUCACIÓ MORAL A PARTIR DE LES APORTACIONS DE
PUIG I MARTÍN, A PUIG 1996

No és objecte del nostre estudi aprofundir en les diferents tendències existents en l'àmbit de l'educació moral, però tant a l'obra de Bolívar, com a la de Puig i Martín i altres autors es pot constatar una gran varietat de tendències i metodologies en aquest àmbit, i també se'n pot ampliar la informació.

Quina és la nostra opinió respecte a les diferents formes bàsiques de concebre l'educació en valors? Estem d'acord a considerar que les actituds i els valors són el resultat de la influència ambiental? Hem d'educar adaptant el nen a un medi social integrant les normes i valors existents? (enfocament sociabilitzador) o bé creiem que hem de potenciar una construcció autònoma i crítica dels principis morals de cada alumne? (enfocament cognitiu/constructista). Pensem que els valors són relatius i, per tant, no ens hi hem de definir, sinó que hem d'ajudar a aclarir-los? (enfocament relativista). Bolívar fa una aposta perquè els educadors siguin *eclectics* i seleccionin de cada teoria el que millor pot adaptar-

se als objectius educatius que es plantegen. Estem d'acord en aquesta solució integradora de les diferents tendències i remarquem els avantatges i inconvenients que presenta cada una. Segons Bolívar:

"Així, un enfocament cognitiu, malgrat la seva virtualitat, es mostra insuficient en l'educació infantil i els primers cicles de primària, en els quals hem d'incidir més en aspectes afectius que en els cognitius. Com ha assenyalat coherentment Peters, a les primeres edats cal conciliar elements de les teories socialitzadores i cognitives de l'enfocament heterònom de les normes i del que propugna l'autonomia moral." (Bolívar 1992:159)

Finalment, hem volgut exposar de manera general quines han estat les tendències més significatives en l'àmbit de l'educació dels valors, ja que el seu coneixement ens permetrà abordar els apartats següents d'aquest capítol, ja que sovint haurem de fer referència a alguns aspectes d'aquestes teories per situar alguns dels problemes que impliquen l'ensenyament dels valors, o bé per analitzar les metodologies i tècniques d'ensenyament —aprenentatge i d'avaluació— moltes d'elles aportades per autors presentats en aquest apartat.

3.2. Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals a l'escola

En el plantejament de les principals teories psicològiques de desenvolupament de les actituds (apartat 3.1) ja s'apunta cap a un dels principals problemes que suposarà l'educació de les actituds i els valors: l'escola ha d'educar cap a una reproducció i integració dels valors socialment vigents, o bé ha de contribuir a una crítica vers aquests valors? És l'escola la institució que s'ha de fer càrrec d'assumir l'educació en els valors? Quines són les actituds i els valors que s'han de transmetre a l'escola? És responsabilitat de cada professor, o una tasca conjunta de tot el centre? Com influeixen la família i els mitjans de comunicació en l'educació de valors i actituds? Quin n'és el paper del professor? És possible mantenir una neutralitat?... Totes aquestes qüestions són aspectes que estudiarem en els apartats següents.

3.2.1. Funció de l'escola en la transmissió dels continguts actitudinals

Victoria Camps (1990:124) afirma que "l'educació no es troba lliure de valors". L'escola com a institució educativa ha d'assumir que, a més d'instruir i transmetre uns coneixements i unes habilitats o tècniques, també ha de formar

persones. No es pot separar la instrucció de l'educació i, a l'inrevés, no hi ha educació sense instrucció. Díez assenjala que no hi ha activitat educativa que no comporti educar en valors:

"D'aquesta manera, educar fa referència a una sèrie d'activitats carregades de valor en elles mateixes[...] es tracta d'una expressió purament pleonàstica. Em refereixo a l'expressió educació en valors. És que no es pot parlar d'una activitat educativa que no impliqui necessàriament fer-ho en valors?" (Díez 1997:2)

Si l'educació no es troba lliure de valors, llavors l'escola mai no pot ser neutral. Trilla (1992), Bolívar (1992), Lucini (1993), Gutiérrez (1995), Puig (1998) Sabater (1997) entre d'altres, mantenen que l'escola moralment neutral no existeix. Això no ha d'implacar que l'escola sigui dogmàtica o adoctrinadora, ja que no ha de pretendre imposar o inculcar determinats valors davant d'altres que també poden ser legítims, sinó que ha de crear condicions perquè cada comunitat educativa tingui l'oportunitat de reflexionar i prendre decisions sobre com plantejar la formació de valors entre l'alumnat. Per tant, segons aquests autors, si reconeixem que tota educació té un component moral és millor fer-lo explícit i assumir-lo de forma conscient i intencionada.

"Una escola moralment neutral és una fal·làcia [...]; l'escola moralitza en aquest sentit, com ho fan els mitjans de comunicació, el carrer i, sobretot, la família, de manera que és millor assumir conscientment pensant en un públic el més universal possible, és a dir, sense indoctrinar, però amb procedimentalisme crític i educador." (Bolívar, Taberner i Ventura 1995:26)

Des de sempre, a l'escola s'han transmès actituds i valors, encara que aquests no sempre s'han mostrat obertament sinó que formaven part del que s'anomena *currículum ocult*. En la proposta de la Reforma, el que es pretén és planificar els continguts d'actituds, valors i normes, pensant que en certa manera això permetrà controlar aquest *currículum ocult*. Segons s'argumenta al DCB:

"Des d'aquesta proposta curricular es pretén, en canvi, que els professors programin i treballin aquests continguts tant com els altres, ja que, de fet, els alumnes aprenen actituds, valors i normes a l'escola. L'única diferència en aquesta proposta és, de fet, un avantatge, ja que aquest aprenentatge no es produirà de manera no planificada, formant part del currículum ocult, sinó que l'escola intervindrà intencionadament afavorint les situacions d'ensenyament que asseguraran el desenvolupament de valors, normes i actituds." (DCB, 1989: 42)

Bolívar considera que és una fal·làcia intentar eliminar i controlar el **currículum ocult**, malgrat que es concretin els continguts actitudinals de cada bloc temàtic ja que aquest sempre continuarà existint. Alguns dels arguments que exposa per justificar aquest fet són els següents:

“Gran part de la investigació curricular ha posat de manifest que el currículum ocult se situa primàriament al nivell del mateix desenvolupament curricular (relacions socials a les classes i passadissos); per aquest motiu no podem creure que es pugui acabar amb ell pel sol fet d’escriure’l o programar-lo en el disseny.”(1992:47)

Partint, doncs, que l’escola educa, en el sentit ampli de la paraula, i que l’educació no pot ser neutral, l’escola ha d’assumir una funció reproductora dels valors socials vigents, o ha de complir una funció transformadora i crítica de la societat en què vivim? Aquesta constitueix sens dubte una de les principals controvèrsies que es planteja la nostra societat: l’escola ha de promoure unes determinades actituds i uns determinats valors considerats necessaris per a la integració social, o bé s’ha d’estimular la formació d’una autonomia moral de l’alumnat, mitjançant el foment d’un esperit crític i alliberador? Molts autors opinen que ambdues coses són necessàries:

“En l’educació èticocívica d’actituds i valors necessàriament ens movem entre reproduir els comportaments i ideologies vigents a la nostra societat i –sense renunciar al valor formatiu– incloure un sentit crític i alliberador.” (Bolívar, Taverner i Ventura 1995:22)

“Quan parlem d’educació moral podem fer-ho en un sentit ampli o en un sentit més estricte. En un sentit ampli podem definir-la com a socialització. El seu objectiu és ajudar els educands a integrar-se a la societat [...] però l’educació moral no queda reduïda a socialització, sinó que també destaca un vessant creatiu, crític i transformador.[...]. En aquesta direcció apunta el sentit estricte de l’educació moral.” (Puig i Martín, 1998:25)

Realment, aconseguir un equilibri entre les dues funcions esmentades —funció reproductora, i funció transformadora— és un repte gens fàcil d’assumir i aquest ha de constituir un objectiu a plantejar-se des del conjunt de tot el centre educatiu. En el projecte educatiu i projecte curricular de cada centre és on s’hauran de situar la planificació de les actituds i els valors en els blocs de continguts de cada àrea, de manera que no sorgeixin contradiccions entre el que es proposa a l’aula i el que es viu al centre.

“El que es fa a l’aula, dins del treball de cada àrea/cicle, s’ha d’inscriure en l’acció conjunta del projecte de centre, perquè no quedi diluït en els interessos i motivacions de cada matèria, ni en contradicció entre uns espais i els altres.” (Bolívar 1992:264)

“La rellevància que els valors, les actituds i les opcions educatives tenen en el PEC ens obliguen a tractar-lo com un document altament significatiu per a l’educació moral i com un referent clar de valor.” (Puig i Martín 1998:91)

És, doncs, a partir del procés d'elaboració del PEC i PCC, on es contrastaran, consensuaran i definiran els principals valors que el centre vol promoure, i també on es concretaran els espais i les propostes per portar-los a terme.

3.2.2. Treball de totes les matèries o d'una matèria en concret?

"Podries dir-me tu, Sòcrates, si la virtut s'adquireix mitjançant l'ensenyament o mitjançant l'exercici, o bé si no és conseqüència ni de l'ensenyament ni de l'exercici, sinó que és la natura la que dona a l'home, o si, fins i tot, prové d'alguna altra causa?" (Plató: Menón, 70ª, a Bolívar 1992:165)

"La moral és com la gramàtica. Podem conèixer-ne perfectament les regles però ser incapaçs d'aplicar-les a la vida quotidiana [...]; la moral no s'ensenya, es viu." (Freinet 1975, a Bolívar 1992:165)

A les cites de Plató i Freinet se'ns planteja el dubte de si l'ensenyament d'actituds i valors ha de ser motiu d'una assignatura en particular, de totes les assignatures o de tot el centre educatiu. D'altra banda, també es qüestiona si la moral s'ha d'ensenyar o forma part d'una manera de fer i viure, tal com expressa Freinet.

Bolívar (1995:180) ens explica com Kohlberg (enfocament cognitiu) després de molts anys d'impartir educació moral mitjançant classes formals, va proposar insertar l'educació moral dins la vida escolar, reivindicant la dimensió comunitària com una autèntica base per a l'educació moral. D'aquesta manera Kohlberg va proposar com a mitjà per a l'educació en valors el treball a partir d'una certa *democràcia educativa* o *comunitat escolar justa* (vegeu la pàg.116) basada en la participació dels alumnes i el professorat en l'organització del centre (normes de convivència, judici de validesa, etc.). De la proposta de Kohlberg sorgí el concepte d'*atmosfera moral*, que en les darreres dècades s'ha substituït per el terme de *cultura moral*, aspectes que indiquen com la vida comunitària de l'escola pot afavorir o no el desenvolupament moral del seu alumnat.

Puig defensa obertament la tesi que l'educació moral es transmet gràcies al clima de l'aula i l'escola i al dia a dia de l'educació:

"L'educació moral, més que assolir-se a través de classes, es transmet gràcies al clima de l'aula i de l'escola: es vehicula a través del que, d'una manera vaga però significativa, anomenem el dia a dia de l'educació. La moral s'aprèn a tot arreu, i no únicament ni principalment durant una estona de classe dedicada a ensenyar-la." (1999:9)

Puig i Martínez consideren que l'educació de les actituds i els valors s'ha d'assumir des de cada una de les àrees i en el seu conjunt i s'ha d'integrar a la vida del centre:

"L'educació moral, encara que hagi de comptar amb un temps específic per ser cultivada, no és privativa de cap àrea en concret, ni de cap temps escolar en exclusiva. Únicament quan els alumnes perceben que a tots els àmbits dels seu treball escolar hi ha un component moral, i tal component és considerat i reflexionat juntament amb els temes propis de cada assignatura, els serà més fàcil acceptar que la moral no és quelcom aliè a la vida i, en conseqüència, estaran millor disposats a construir els seus criteris de judici i les seves conductes morals." (1989:171, a Bolívar 1992:166)

Els mateixos autors valoren molt positivament l'oportunitat que ofereix la Reforma en destacar el bloc de continguts, valors i normes, però lamenten "el dèficit que el disseny arrossega en no reservar un espai o horari per al seu treball en l'àmbit específic de l'ètica i l'educació moral, exceptuant-ne l'últim curs de l'educació secundària obligatòria (Martínez i Puig, 1991:7). Per tant, segons aquests autors es reivindica més que una assignatura concreta **un espai i un temps** per poder tractar l'educació en els valors, aspecte que la proposta de la Reforma ha recollit de manera molt limitada.

Segons les aportacions anteriors, hem de considerar que l'educació en els valors i actituds dels alumnes és tasca de cada professor des de cada una de les matèries curriculars, del treball realitzat en el seu conjunt i, finalment, del treball que es realitzi en el context de tot el centre educatiu.

"En la discussió de si l'educació moral és tasca d'una disciplina escolar específica o, més aviat, dels context organitzatiu social que viuen els alumnes i de l'acció conjunta de tot el professorat, s'oblida que la dispersió de la responsabilitat docent pot ser –a la llarga a que ningú la faci– argoixats per les tasques disciplinàries concretes." (Bolívar, 1992:165)

Bolívar planteja, des del nostre punt de vista, un greu problema: si bé conceptualment sembla totalment correcte que l'educació moral hagi de ser assumida col·lectivament per tot el professorat, a la pràctica diària, els mestres poden sentir-se més implicats per les tasques de cada una de les àrees en concret. Per tant, hi ha el risc que davant d'una responsabilitat compartida es prioritzi la responsabilitat més individual deixant en segon terme o oblidant la primera. Davant d'aquest dilema, probablement la proposta de Puig i Martínez d'incorporar **un espai i un temps** podria alleujar aquest problema, que fàcilment s'intueix a la pràctica quotidiana.

Lucini també apunta que en la fonamentació psicopedagògica de la Reforma, l'educació ètica o dels valors no es planteja com un problema d'àrees sinó com una concepció global del projecte en què s'interrelacionen tots els components:

"Des d'aquests plantejaments, que són intuïts en la fonamentació psicopedagògica que roman a la Reforma, l'educació ètica o dels valors no és fonamentalment un problema d'àrees o d'assignatures, sinó d'una concepció global del projecte on queden interrelacionats tots els seus components."
(1992:50)

Un altre tema que complica la situació ha estat la problemàtica referent a la classe d'Ètica com a alternativa de la Religió. Des del nostre punt de vista el disseny curricular ha caigut en un greu error en acceptar aquest plantejament, ja que una educació ètica hauria de ser impartida a tots els nens i no únicament als qui no han escollit voluntàriament la Religió. El tema ha estat molt criticat i de moment la situació encara no s'ha resolt.

"La controvèrsia sobre el àrea o la classe de Religió o Ètica és, sens dubte important; i cal trobar una solució satisfactòria que respecti el dret a la llibertat d'ensenyament, però així i tot, no és ni la clau ni el problema fonamental per al repte al qual s'enfronta la societat contemporània, i que ens concerneix a tots, de posar en peu un projecte comú que doni sentit al nostre present i que orienti el nostre futur." (Luccini,1992:50)

"El plantejament d'un espai curricular diferenciat (assignatura d'ètica o d'educació moral) és un tema controvertit, entre altres raons perquè apareix lligat al problema de l'ensenyament de la religió a l'escola." (Gómez, 1995:137)

Creiem que l'assignatura de Religió s'ha d'impartir com una activitat complementària, que no suposi una imposició per a aquells alumnes que no l'escullin, ja que aquest plantejament no és correcte en el marc d'una escola laica i liberal i, en canvi, considerem del tot necessari oferir coneixements d'ètica a tots els alumnes, sigui quina sigui la seva opció religiosa.

A més de les reflexions i dubtes exposats, se'ns planteja un altre problema: els valors, actituds i les normes, són específics de cada bloc de contingut o són comuns a tots? A les propostes del DCB, es pot veure com els continguts actitudinals canvien quan canvia el bloc de contingut. Bolívar, en aquest sentit, es refereix a les aportacions de Peters (1973), que va recollir Stenhouse (1984):

"Les actituds que ha d'aconseguir en l'ensenyament d'una matèria no són externes (continguts conceptuals, procedimentals i a més, actituds) al mateix procés d'ensenyament; van immerses (són immanents) al procediment utilitzat i a la metodologia. Per això les actituds, valors i normes no canvien quan canvia el bloc temàtic, no es fan mitjançant accions docents, sinó en les pròpies accions." (A Bolívar, 1992:48)

D'acord amb el plantejament de Peters, la proposta de la Reforma es converteix en molt repetitiva, analítica i forçada, ja que concretar continguts actitudinals per cada un dels blocs de continguts és una tasca que no té massa sentit, i fins

i tot pot resultar contradictòria amb el tractament global en què creiem que s'ha d'abordar aquest tipus de treball.

Com a resum, podem manifestar el següent:

- Estem totalment d'acord amb la proposta de la Reforma que expressa la necessitat de planificar, desenvolupar i avaluar els continguts de valors, actituds i normes, encara que probablement requereixi un tractament diferent que la resta de continguts escolars.
- Si des de l'Administració es creu que els continguts actitudinals s'han de planificar, programar i avaluar, cal que també es donin criteris i orientacions metodològiques per tal de poder-ho fer correctament.
- També coincidim que aquest treball s'ha de portar a terme a partir de la intervenció de tot el professorat de la comunitat educativa en el projecte educatiu i el projecte curricular de cada centre. Ara bé, considerem que aquesta tasca resulta realment difícil de portar a terme sobretot per l'actual inestabilitat de les plantilles i pel plantejament encara excessivament burocràtic que s'ha atorgat a la realització d'aquests projectes.
- Malgrat que l'educació en actituds i valors s'hagi d'assumir des de cada àrea concreta i des dels temes transversals, creiem que cal disposar, a més, d'un espai específic per al seu desenvolupament i del fet que no necessàriament s'hagi de configurar com una assignatura concreta.

3.2.3. Cultura moral i organitzativa del centre

Tenint en compte que les escoles i els centres educatius són un microcosmos que reproduïxen els conflictes presents a tota la nostra societat (Camps 1996:21), hem de ser conscients que el treball que es desenvolupi en el context del centre, les relacions que s'hi estableixin, les normes que regulin el seu funcionament habitual, els codis de conducta, etc., constituïran un referent clau per al desenvolupament d'actituds, valors i normes per a l'alumnat. Ja hem vist com determinats autors (Kohlberg, Bolívar, Puig i altres) destaquen la gran importància que té la vivència de les actituds en la dinàmica habitual dels centres i, per tant, aquestes han d'estar d'acord amb l'organització pràctica del centre:

"No val la pena predicar a les aules certs valors i, en canvi, organitzar el centre o oferir models d'actuació, tant pel professorat com pels pares que donin un missatge contrari." (MEC, 1993:12)

Tal com afirma Puig (1999:12): "l'educació moral no és un treball en solitari, és un treball col·lectiu fet en el si d'una comunitat que ha d'expressar valors i ha

de ser democràtica". Per això l'autor ens acosta a la idea de clima o atmosfera moral d'un centre:

"Clima o atmosfera moral d'un centre és allò que sempre s'està respirant. El que es viu sempre i a tot arreu, i de tant proper i habitual que de vegades ens costa veure i adonar-nos del seu valor." (Puig,1999:13)

Segons Bolívar, al centre es genera una **cultura moral** pròpia de manera que els seus costums i formes de conducta incideixen en l'educació de les actituds i valors:

"Hi ha un conjunt de creences i valors que constitueixen el marc de referència i identitat del centre; aquest conjunt és après (socialització o i enculturació de professors novells i alumnes) i/o compartit pel grup. La cultura escolar proveeix d'aquesta manera als seus membres d'un marc referencial per interpretar esdeveniments i conductes i per actuar de manera apropiada i acceptable davant la situació, com a conjunt de significats compartits pels seus membres." (1992:174)

L'autor considera que el centre docent, com a espai i organització social amb unes relacions pròpies, és el que —a llarg termini— contribuirà decisivament, més enllà de l'aula i de la taula, amb l'educació en actituds i valors.

Van Maanen i Barley (1985, a Bolívar 1992:175) defineixen quatre camps d'anàlisi en els quals s'explica la gènesi, conservació i transmissió de la cultura organitzativa:

- El context ecològic: context físic, temporal i social en què conviuen i comparteixen els membres.
- La interacció: patrons i xarxes d'interacció entre els membres d'un grup i/o altres membres.
- Els acords col·lectius: conjunt de significats similars i interpretacions compartides.
- Capacitat reproductiva i adaptativa: cultura mantinguda i transmesa per un conjunt de pautes reproductives i adaptatives que, amb els canvis introduïts posteriorment en el temps, configuraran la cultura organitzativa.

Els quatre àmbits descrits configuraran l'**atmosfera moral o cultura moral del centre**. De quina manera aconseguirem que el centre educatiu s'impregni d'una determinada cultura moral? En les conclusions de les *Actes del seminari d'educació i valors* (1991:152), s'apunten tres línies possibles d'acció:

- a) Tota la comunitat escolar i també les seves activitats s'han d'impregnar d'aquells valors que es pretenen construir en aquesta comunitat. Això

implica assumir que cap acció dins de l'escola no és neutra axiològicament, s'ha de plantejar que la construcció de valors afecta tots els àmbits d'acció de la comunitat educativa i, per tant, tota l'organització de l'escola: des de la disposició del mobiliari a les escoles, fins a la forma de canalitzar la participació dels estudiants, passant per les activitats del consell escolar.

- b) Realitzar la construcció de valors de manera interdisciplinària, és a dir, a través de tot el currículum escolar, de manera transversal, que afecti les diferents disciplines, que impliqui d'alguna manera tots els sabers, i que signifiqui una dimensió comuna a tots ells.
- c) Assignar a l'educació en valors un lloc i un temps concrets dins del procés educatiu. Això es pot interpretar de dues maneres: considerar-ho com una assignatura específica pròpia, a la qual s'assigna un horari determinat, o considerar-ho com una part o bloc temàtic d'altres assignatures.

A les Actes es precisa que les tres línies d'acció no són excloents entre si, i es considera com a fonamental que s'impregni d'una dimensió moral tota l'acció docent (dues primeres línies: a i b), per davant de l'existència d'una assignatura en concret, però atesa la realitat actual i la manca de mitjans per portar a terme de manera eficaç les dues primeres formes d'actuació, alguns ponents del seminari consideren necessari assignar a l'educació moral un espai concret amb un horari determinat:

"Segons els defensors d'aquesta idea si l'educació en valors no s'integra en el currículum en forma d'assignatura, es corre el risc que no s'integri de cap manera i que no s'atengui dins l'escola la dimensió moral de l'educació."
(CIDE, 1991:153)

Si bé no hi ha un acord a admetre la necessitat d'una assignatura en concret, es considera fonamental el treball a realitzar en el conjunt de tot el centre educatiu. Tot i que compartim la proposta, entenem que, per a la gran majoria de centres educatius, pot ser idealista i difícil de portar-la a la pràctica. D'altra banda, creiem que als centres de titularitat religiosa pugui ser més fàcil que als de titularitat pública, ja que aquests centres realment manifesten de manera oberta i explícita una sèrie de valors, els quals han de ser assumits per tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, i famílies). També creiem que encara són pocs els centres públics que realment es comprometen **col·lectivament** a defensar uns valors concrets, malgrat que aquests puguin quedar escrits al PEC o PCC del centre.

3.2.4. Influència del context social: la família, els mitjans de comunicació i la societat

Si bé hem exposat que l'escola té una important funció en l'educació de les actituds i els valors, seria totalment erroni pensar que aquesta institució és l'única responsable d'aquest aspecte. És evident que hi ha altres agents socials que juguen un paper tant o més important que l'escola en l'àmbit de l'educació d'actituds i valors. Podem destacar com a més importants la família, els mitjans de comunicació, el context social proper al nen, etc. S'han realitzat diferents estudis, sobretot en l'àmbit de la psicologia social, en els quals es posa de manifest l'enorme influència dels esmentats agents socials sobre la persona.

3.2.4.1. La família

El primer lloc on el nen adquireix un sistema de valors és la família. Tradicionalment la família –i també l'església– constituïa un referent bàsic per a l'educació en valors en els nens. Actualment, l'estructura familiar ha sofert molts canvis, la qual cosa ha fet que en determinats moments la família hagi arribat a traspassar a l'escola la seva responsabilitat en l'educació moral dels nens. Com a reacció, alguns ensenyants han sentit un excés de responsabilitat, ja que han considerat que l'escola ha d'educar en actituds i valors, però que la família ha de constituir el primer referent per als nens i, per tant, l'escola no ha de substituir la tasca que es pugui realitzar des del nucli familiar: en tot cas, ha de complementar-la.

Per això, Bolívar afirma que recuperar la dimensió comunitària de l'educació, implica també "reivindicar el paper educatiu de la família, enfront de la cessió de responsabilitat insuportable per al professorat, amb què s'ha volgut, en les darreres dècades, carregar l'escola (...); es tracta "bàsicament d'assumir la responsabilitat inalienable que, en coordinació amb el professorat, tenen –les famílies– en el ple desenvolupament de la personalitat i en l'educació dels seus fills i les seves filles." (Bolívar 1995:38)

Sabater (1997) exposa que la primera influència educativa del nen es produeix en el seu entorn familiar –socialització primària–, i també remarca el gran poder que té el clima familiar ja que en aquest hi ha afectivitat i ofereix una educació vivencial i no discursiva. Ara bé, segons l'autor, el protagonisme de la família en la majoria de les societats pateix un veritable *ecipsi* i això constitueix un gran problema per als mestres. Tedesco es refereix a aquest problema:

"Els docents perceben aquest fenomen quotidianament, i una de les seves queixes més recurrents és que els nens accedeixen a l'escola amb un nucli bàsic de socialització insuficient per encarar amb èxit la tasca d'aprenentatge."

Per dir-ho esquemàticament, quan la família socialitzava, l'escola podia ocupar-se d'ensenyar." (A Sabater, 1997:58)

D'altra banda, els nens passen només 5 o 6 hores en el centre educatiu, sota la tutela dels professors. És impossible que aquests aconseguixin que els alumnes adquireixin bons hàbits (responsabilitat, honestedat, tolerància, cooperació) sense col·laborar molt estretament amb altres agents socialitzadors, amb la família sobretot. (Bolívar, Taverner i Ventura, 1995:25)

Finalment, no hem d'oblidar que l'educació de valors és tasca de tots, però hem de reconèixer que els espais més propers a l'educació són l'escola i la família. Per tant, caldrà pensar que l'escola haurà de comptar amb la participació dels pares i mares, implicar-los en propostes concretes i tenir present que cada alumne/a viu un context familiar diferent, per la qual cosa caldrà aplicar un tractament sobre el tema de manera diferenciada.

3.2.4.2. Els mitjans de comunicació

El paper dels mitjans de comunicació i, sobretot, de la televisió, des de l'escola es veu amb una doble i contradictòria sensació: d'una banda apareixen com a negatius, ja que contribueixen a la transmissió de contravalors, i, de l'altra, constitueixen elements d'un enorme potencial educatiu, per diverses raons:

"La seva influència de caràcter massiu; la seva capacitat d'arribar a molts temes amb referent axiològic; el gran potencial d'imitació que té un vehicle com la imatge, suport bàsic de la informació transmesa per la televisió; l'eficàcia demostrada en aquells casos, encara pocs, en els quals s'ha utilitzat com a element d'instrucció i formació." (CIDE, 1991:148)

Bolívar (1995:43) ressalta "el poderós paper dels mitjans de formació de masses (més que de comunicació) i que aquests han arribat a constituir-se ja no tan sols en una educació paral·lela, sinó la veritable educació moral d'avui". L'autor es refereix a les paraules del novel·lista Uslar Pietri (1993):

"En el joc ordinari de valors, de motivacions, de creences, de prejudicis d'apetència i de ideals de vida, la comunicació massiva no és solament una nova i diferent forma d'educació més poderosa que cap altra que l'home hagi conegut, sinó que en l'essencial, és la veritable i única activitat formativa a la qual està sotmès constantment amb els resultats més amenaçadors (...). La noció mateixa d'una educació en què el seu objectiu és la formació d'éssers humans millors, participants i agents d'una societat justa, quasi ha desaparegut, submergida en aquest immens oceà humà anònim i anàrquic de la informació massiva..." (idem op.cit.:43)

Un tema important i que ha generat moltes investigacions, és la violència a la televisió i l'actitud agressiva que genera, sobretot en nens i adolescents. (Gutiérrez, 1995:166). Els nens imiten i s'identifiquen amb els models que reben per la pantalla: és la televisió l'objecte d'identificació, projecció i escola d'imitació sobre actituds, valors i estils de vida personal. (Crespo:5).

Per tant, si bé la televisió comporta un enorme potencial educatiu, paral·lelament també pot transmetre una gran quantitat de valors que entrin en contradicció amb els que l'escola s'ha proposat transmetre. Per aquest motiu, serà fonamental que els mestres tinguin consciència que la televisió pot representar un veritable *competidor*, ja que posseeix un gran poder de *seducció* i fins i tot *hipnotitzador* de cara a l'espectador (Sabater, 1977:73). D'altra banda, caldrà que els alumnes i les alumnes siguin formats com a usuaris crítics i reflexius de la informació que s'ofereix en els mitjans de comunicació.

Si atenem les investigacions realitzades que confirmen l'enorme potencial de la televisió per a l'educació en valors, des de l'escola podem treballar per tal que aquesta constitueixi una estratègia per al seu ensenyament. D'aquesta manera, Crespo proposa la utilització de la TV com un recurs didàctic per aconseguir diferents objectius, entre els quals destaquem els següents:

- Donar a conèixer el grau de contaminació i manipulació televisiva en què es troben els membres de la comunitat educativa.
- Desenvolupar la crítica educativa enfront de la televisió: es tracta de crear espectadors crítics, analítics i conscients de la televisió que miren.
- Afavorir la capacitat d'utilització de la televisió per desenvolupar el projecte personal de vida.
- Aprofundir en la col·laboració entre escola i família per a l'ensenyament coordinat en valors i actituds.

3.2.4.3. La societat en general

D'altra banda, si considerem les característiques de la societat que ens envolta i dels valors que aquesta aporta: competitivitat, individualisme, consum..., ens podem preguntar si realment val la pena educar en valors a l'escola, quan fora d'aquesta institució el nen es trobarà possiblement amb uns valors oposats als que nosaltres desitgem. Lucini formula un seguit de dubtes i reflexions que considerem molt oportuns:

"De què val avui, a la nostra societat contemporània, una proposta educativa fonamentada en valors positius, si a la vida quotidiana dels educands en contacte amb la realitat no es constata, amb freqüència, el reflex real

d'aquests valors? Fins a quin punt avui té l'escola capacitat per enfrontar-se, d'una manera pràctica i real, a la influència de la pressió social i dels mitjans de comunicació com a freqüents portadors de valors que entren en contradicció amb els que es propugnen en l'acció escolar?" (1994: 38)

L'autor, tot i que és conscient de les pressions i influències externes, diu que el plantejament de l'escola no s'ha de rendir o ni ha d'abandonar la possibilitat de donar una oferta alternativa i considera que val la pena "seguir confiant i creient en el futur i ser capaços de transformar-lo".

Creiem que l'escola té una difícil tasca però que, paral·lelament a aquesta societat portadora de valors *negatius*, en els darrers anys hi ha hagut un forta reacció al model de societat en què vivim i un veritable intent de crítica i transformació. Ens referim fonamentalment a la tasca que estan desenvolupant sobretot les ONG, que han realitzat diferents campanyes de sensibilització, han iniciat projectes de gran interès social, han elaborat materials de treball per educar i sensibilitzar en aquest àmbit i, sens dubte, és tot aquest treball realitzat que ens permet mirar el futur amb més optimisme. Puig ho expressa així:

"Hem d'assenyalar també les contribucions disperses i asistemàtiques, però de gran interès, que han realitzat diferents col·lectius vinculats a l'educació per a la pau, per al desenvolupament, per a la conservació de la natura, o per a la no-discriminació per raó de sexe. Probablement gràcies a l'impuls d'aquests col·lectius ha estat possible definir el contingut d'alguns temes transversals."
(1995:18)

Tal com ens indica Sabater "tot educador ha de ser optimista i l'acte d'educar requereix de coratge; si no és així més val abstenir-s'hi (1997:19)"; per tant, no serveix de res lamentar-se dels molts problemes socials que ens podem trobar, encara si que n'hem de ser conscients i treballar per afrontar-los amb aquest coratge i optimisme que proposa Sabater.

3.3. Aspectes didàctics de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals

En apartats anteriors hem exposat com l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts d'actituds, valors i normes s'ha de plantejar a tot el centre educatiu —a través dels PEC i PCC— i que es concretarà mitjançant els temes transversals i de les propostes que es formulin a cada una de les assignatures curriculars. El treball d'aquest tipus de continguts de manera aïllada des de cada àrea i sense uns acords comuns, difícilment repercutirà en els alumnes.

D'altra banda, si tenim present que "les actituds i els valors en la Reforma no rau en el (contingut) que s'ensenya, sinó en la manera com s'ensenya i s'aprèn, que és immanent al procés educatiu" (Bolívar 1992:48), a continuació ens proposem analitzar la influència del mètode de treball en l'educació de les actituds i els valors. Per realitzar aquesta reflexió partirem de les qüestions següents: hi ha estratègies metodològiques específiques per desenvolupar aquests tipus de continguts? Quins són els principals recursos didàctics per treballar-los? Són instruments vàlids per a totes les assignatures? Quins són els mecanismes d'avaluació dels continguts actitudinals? Quins són els principals problemes per aplicar-los? Influeix l'actitud del professorat en la transmissió dels continguts? De quina manera? Pel que fa al clima de la sessió, quina incidència té respecte dels continguts d'actituds valors i normes?

Tots aquests aspectes són els que abordarem als apartats següents.

3.3.1. Metodologia

Si bé la Reforma Educativa planteja una forta necessitat d'incorporar els continguts actitudinals a l'ensenyament, no ofereix cap tipus d'orientació metodològica sobre com s'ha de portar a terme la transmissió d'aquests continguts. Partint que els continguts d'actituds, valors i normes *no s'ensenyen* ja que van implícits en la pràctica educativa, com els podem incorporar a la nostra tasca educativa? L'Administració ha encomanat aquesta responsabilitat al professorat, però no li ha ofert instruments per a portar-la a terme.

Afortunadament són molts els professionals que s'han interessat sobre la problemàtica plantejada i s'han interessat per donar alternatives, i propostes concretes per intentar resoldre aquest problema. Volem ressaltar sobretot aquelles propostes fonamentades amb un enfocament cognitiu i constructivista, ja que és en el que se sustenta la proposta de Reforma. Per això descriurem les metodologies coherents amb un planejament crític i autònom de l'educació moral, entenent que aquesta s'ha de construir a partir del mateix individu. D'altra banda, desestimarem aquells mètodes que pretenen únicament reproduir els valors socials vigents a partir d'una imposició, fet que suposaria un adoctrinament o manipulació a partir d'una autoritat externa a la persona.

També volem remarcar que hi ha molta documentació i bibliografia en què s'exposen diferents mètodes de treball per a l'educació dels continguts actitudinals, l'educació en valors i l'educació moral. Per tant, sense intenció d'aprofundir en el tema, farem un resum de les aportacions que hem considerat més rellevants. Considerem que és interessant conèixer les propostes que presenta Bolívar (1992 i 1995) sobre els principals mètodes i estratègies d'ensenyament de valors i les del GREM (grup de recerca en educació moral, de la Universitat de Barcelona), com a principals aportacions realitzades en aquest àmbit (Martínez i Puig 1991, Puig 1996, Puig i Martín 1998, etc.).

També cal dir que en aquest apartat ens limitarem a fer una breu descripció dels mètodes, però hem de tenir present que també hi ha uns aspectes didàctics que cal tenir en compte en la seva aplicació i que aquí no exposarem. Per tant, caldrà remetre'ns a la bibliografia que s'aporta per aprofundir en aquest tema.

3.3.1.1. Aclariment de valors

És una metodologia molt estesa en els països anglosaxons i fonamentada en una concepció relativista dels valors. Aquest corrent planteja que cada persona ha de sentir-se responsable i compromesa amb els seus valors socials i morals.

No distingeix entre valors morals (que no són subjectius) i altres valors (que sí que solen ser-ho). La finalitat de l'educació moral —segons aquesta proposta— és ajudar que l'alumne analitzi, aclareixi i esculli els seus propis valors, i estableixi la seva pròpia jerarquia de valors. El professor participa com un membre més del grup i s'absté de donar-hi la seva opinió, ja que això impediria als alumnes la reflexió sobre els seus propis valors.

Com a principals estratègies que aporta aquest model podem citar aquestes:

Diàlegs aclaridors. Plantegen una sèrie de preguntes que obliguen a respondre i a reflexionar sobre les respostes aportades, en la mesura que es va desenvolupant un diàleg. Bolívar (1992:217) manifesta que "són especialment adequats per a temes que impliquen una valoració: actituds, aspiracions, propòsits, interessos, fins i objectius, experiències de vida i situacions socials". En aquests tipus d'exercicis no es jutgen les respostes donades per a l'alumne sinó que "s'estimula per a continuar la reflexió. La idea és que mitjançant el diàleg aclaridor hem d'aconseguir que l'alumne dialogui amb si mateix". (Vilar, 1991:38). Habitualment s'apliquen individualment.

Tipus de preguntes

- D'on creus que ha sorgit aquesta idea?
- Fa molt temps que penses així?
- Pots definir millor aquesta idea?
- Hi ha alguna altra possibilitat?
- Quines conseqüències tindria aquesta alternativa?
- Estàs content amb això?
- Estàs més tranquil després d'haver decidit?
- Llavors, exactament, tu que en penses?
- T'agradaria explicar a (...) el que realment penses?
- Ho faries realment o ho dius per dir-ho?
- Què fas, en relació amb el tema?

QUADRE NÚM. 8

EXEMPLE DE DIÀLEG ACLARIDOR

VILAR (1991:38)

Full de valors. A diferència dels anteriors, que són més apropiats per aplicar-los individualment, el full de valors permet presentar-lo individualment o en grup. Consisteix a presentar als alumnes una situació problemàtica o conflictiva, a través de la lectura d'un text, la presentació d'una imatge, una dramatització, etc., amb una llista de preguntes que convidin a la discussió i a un posicionament sobre el tema. En aquest cas, serà més important l'argumentació i justificació de les respostes donades, que no pas les respostes.

Exemple: discriminació sexual

Es presenten diferents anuncis publicitaris, tant de la TV com de la premsa escrita que evidencien un tracte discriminatori de la imatge corporal femenina o d'exaltació de la masculina. A partir d'aquí l'alumne ha de respondre les diferents preguntes al full de valors.

- Per evitar la promoció de la discriminació sexual en l'esport, què creus que haurien de fer les institucions públiques? Quines solucions proposaries? Fes un llistat d'actuacions prioritzades. Argumenta la resposta.

A continuació es discutiria en grup.

QUADRE NÚM. 9

EXEMPLE DE FULL DE VALORS

GAIRINI ROURE (1996:74)

Frases incompletes. És una tècnica de caràcter individual que consisteix a presentar una llista mes o menys llarga de frases inacabades sobre un determinat tema. Ajuden a fer reflexionar l'alumne sobre les seves pròpies creences, opinions o preferències. En aquests exercici no cal posar en comú amb altres persones el que s'ha escrit. L'objectiu bàsic "és que cada alumne descobreixi o elabori informació sobre la seva pròpia persona, informació que l'ajudarà a conèixer-se millor, a reflexionar sobre sí mateix i, probablement, a mantenir actituds personals més coherents." (Puig 1995: 143)

Frases incompletes

- Entre les coses que més m'importen a la vida hi ha...
- El que em fa sentir bé és...
- Allò pel que principalment vull lluitar és...
- M'adono que vull superar-me en...
- Tinc ganes de...
- El que més em fa patir és...
- Per a mi la mentida es produeix...

QUADRE NÚM. 10: EXEMPLE DE FRASES INCOMPLETES

BOLÍVAR (1992:219)

Escala de valors. Aquesta tècnica planteja a l'alumne l'elecció d'una alternativa entre dues o més propostes que ha fet el professor. S'haurà de justificar i argumentar davant del grup o classe els motius de l'elecció i, si és possible, es demanarà al nen que concreti i ordeni les seves preferències.

Escales de valors

Imagina que has de construir una nova ciutat. Quins edificis serien per a tu els més importants i s'haurien de construir en primer lloc? Quins en segon i tercer lloc, etc. Justifica la resposta.

- Hospital
- Comissaria de policia
- Església
- Estació depuradora
- Supermercats
- Escoles

QUADRE NÚM. 11: EXEMPLE D'ESCALA DE VALORS

BOLÍVAR (1992 :218)

3.3.1.2. Estimular el desenvolupament moral

Dilemes morals. Fonamentats en l'educació moral evolutiva de Kohlberg, el qual defuig del relativisme ètic i intenta establir una via que reculli el paper del raonament i judici moral com a base per al desenvolupament moral.

"Un dilema moral consisteix a presentar una situació moral conflictiva, que involucra en l'elecció un conflicte de valors: casos morals en què el respecte d'uns valors està en contradicció amb altres valors. Aquests es plantegen obertament, de manera que la resposta no ve donada, i l'alumne haurà de reflexionar abans de fer un judici." (Bolívar 1992:220)

Els dilemes són situacions que no ofereixen una única solució acceptable, ni una solució completament clara i indiscutible, sinó que obliguen a la persona a reflexionar entre dues o més alternatives. En finalitzar la discussió hi ha un debat en grup on cada alumne ha de defensar la seva opinió i contrastar els seus raonaments amb les aportacions de la resta de participants.

Exemple d'un dilema moral

L'alcalde d'un poble té un greu problema que no sap com solucionar. Fa anys que al poble funciona una fàbrica de teixits on treballen moltes persones. La majoria de les famílies del poble viuen del sou que el pare o la mare guanya a la fàbrica. L'inconvenient de la fàbrica és que en tenyir els teixits s'expulsa molta aigua bruta. L'aigua ha contaminat el riu, han mort els peixos que hi vivien i no se sap si encara causarà més mals. L'alcalde no sap què fer: tancar la fàbrica o deixar que el riu continuï contaminat.

Què creus que hauria de fer l'alcalde? Per què?

QUADRE NÚM. 12: EXEMPLE DE DILEMA MORAL
GREM (1995), A PUIGIMARTIN (1998:142)

Gutiérrez (1998) selecciona un seguit de temes controvertits vàlids per construir dilemes morals en el context físic esportiu: la salut i la seguretat d'un esportista davant els seus guanys; les pràctiques esportives individuals en relació amb les pràctiques esportives de grup; la valoració dels efectes que determinades pràctiques i hàbits tenen sobre la condició física, tant positius (activitat física, hàbits higiènics...) com negatius (tabac, mals hàbits alimentaris, sedentarisme...); acceptació del repte de competir amb altres, sense que això suposi actituds de rivalitat, entenent l'oposició com una estratègia de joc i no com una actitud enfront dels altres; la valoració dels

efectes que suposa la violència en l'esport; l'anàlisi i valoració del problema de la intolerància i la discriminació (en les diverses manifestacions), etc.

Comunitat escolar justa: es basa a reconèixer la influència del context o ambient sobre les actituds i els valors, de manera que la discussió de dilemes es considera poc vàlida si s'aïlla del seu context que envolta el dilema exposat.

Kohlberg postula el següent:

"La participació activa i democràtica dels alumnes en assumptes de l'escola de tipus moral (per exemple, problemes de drogues, robatoris, govern del centre, etc.) estimula el desenvolupament moral, perquè els alumnes perceben un ambient de justícia, en la mesura que ells mateixos es fan responsables de constituir un ambient just, mitjançant assemblees democràtiques, i quan es proporciona una oportunitat real i vàlida de posar-se al lloc de l'altre." (Bolívar 1992:224)

Aplicar aquesta estratègia significa reconèixer la influència de l'ambient moral sobre les actituds i els valors. Bolívar (1992:225) recull alguns criteris de funcionament dels centres escolars configurats com a *comunitats escolars justes*:

- a) Cada argument i decisió vàlids han de ser generalitzats en el sentit que cada membre de la comunitat ha de ser tractat d'una manera similar.
- b) Una vegada que una regla o un valors és acceptat, arriba a formar part de la vida de cada membre de la comunitat; el fet d'infringir la regla i les sancions imposades ha de ser regulat obertament per a tota la comunitat.
- c) El conjunt de sistema de normes i valors ha de ser analitzat i revisat de tant en tant; en la seva anàlisi hi han participar tots els membres de la comunitat.

3.3.1.3. Altres

Actualment són moltes les estratègies que han anat sorgint per fomentar l'adquisició de valors. A continuació presentem un esquema resum de les propostes que recullen PUIG i MARTIN (taula 9), de les quals destaquem –en ombrejat– aquelles que creiem que es poden adaptar amb certa facilitat a les classes d'educació física i que en el proper capítol seran ampliades. Cal remarcar que, més que a estratègies concretes, responen a una tipologia d'exercicis, propostes i activitats que s'han aplicat en centres educatius i que fomenten i faciliten l'educació en valors.

Recursos d'educació moral		
Recursos	Objectius	Descripció
1. Dilemes morals	Afavorir el desenvolupament del judici moral.	Breus històries que suposen conflictes de valor. Presenten alternatives enfrontades. Discussió i argumentació.
2. Frases incompletes	Facilitar la presa de consciència dels valors i opcions de cada persona.	Completar unes frases segons els propis pensaments. Adquirir informació sobre un mateix. També, llista de preguntes.
3. Role playing	Facilitar el desenvolupament de la perspectiva social i l'empatia.	Dramatització de situacions amb conflicte moral. La possible solució requereix el diàleg i l'anàlisi des de diferents perspectives.
4. Escripura autobiogràfica	Prendre consciència del seu present, passat i futur. Obrir-se als altres. Promoure la projecció futura.	Redacció de textos autobiogràfics i comentari en grup. Facilitar obertura i evitar coacció
5. Exercicis d'autoestima	Afavorir un autoconcepte positiu.	El subjecte rep missatges positius respecte de la seva persona. La guany reflexiona sobre el positiu de si mateix.
6. Exercicis de coneixement d'un mateix	Adquirir un millor coneixement d'un mateix.	Reflexió sobre diferents aspectes de la vida personal (distribució del temps, etc.)
7. Exercicis de cooperació	Promoure actituds de cooperació i col·laboració entre iguals (treball en equip, respecte, ...)	Situacions de treball en grup en que l'èxit o el fracàs és sempre col·lectiu. Experiències que qüestionin les formes de relació entre els participants.
8. Resolució de conflictes	Aprenere a plantar-se en situacions problemàtiques de manera positiva. No disminuir el conflicte; promoure recursos.	Resolució cooperativa de conflictes: orientar el problema, definir-lo, idear alternatives, valorar-les, aplicar la solució, valorar els resultats.
9. Exercicis de cohesió del grup	Afavorir la identitat del grup i el sentiment de pertinença.	Consciència dels elements que els uneixen com a grup (seleccions, maneres d'actuar, actituds, ...).
10. Conciència dels altres	Afavorir un autoconcepte positiu.	Cada membre del grup aporta informació sobre el mateix grup; després la resta han d'associar les dades amb la persona a la qual es refereixen.
11. Exercicis per a la comunicació	Desenvolupar capacitats per intercanviar idees i sentiments.	Claredat per exposar una idea. Habilitats per dialogar. Facilitat per entrar en contacte amb altres.
12. Exercicis de construcció conceptual	Assimilar el significat correcte i l'ús de paraules amb rellevància moral.	Conceptes referits a valors universalment acceptats. No només informació. Cal recuperar la riquesa de les paraules i superar l'empobriment.
13. Activitats de comprensió crítica	Facilitar la contextualització del judici moral.	Entrar en diàleg amb els personatges d'una situació i deixar sorgir els sentiments que la provoquen.
14. Exercicis d'autoregulació	Desenvolupar les capacitats que permeten dirigir la pròpia conducta segons criteris personals.	Establir criteris d'actuació. Realitzar el pla previst. Avaluar i autoreforçar.

TAULA NÚM. 9. RECURSOS D'EDUCACIÓ MORAL, MARTÍN I PUIG 1998:172

Davant la gran multitud de tècniques i estratègies que segons sembla tenim a l'abast per promoure les actituds i els valors, ens hem de plantejar fins a quin punt aquests mètodes poden ser vàlids, ja que determinats autors (incloent-hi alguns dels partidaris de les tècniques exposades) coincideixen que l'educació de les actituds i valors es realitza en la pròpia pràctica educativa, i no mitjançant uns mètodes concrets. Són significatives les citacions següents:

"Els valors morals es transmeten sobretot a través de la pràctica, mitjançant l'exemple, a través, precisament, de situacions que estan reclamant la presència de valors alternatius." (Camps 1994:21)

"L'educació en valors i actituds no és un assumpte metodològic i tècnic, encara que aquest sigui necessari.... [...]. L'educació dels valors i les actituds no està primàriament en el (continguts) que s'ensenya, sinó en la forma com s'ensenya i s'aprèn, és immanent al mateix procés educatiu." (Bolívar 1992:164)

"Sense despreciar la necessitat del seu ensenyament formal a classe, amb més prioritat cal configurar el centre escolar de manera que es visquin —i sobretot— que aquest proporcioni oportunitats d'interacció i discussió pròpies per al desenvolupament i l'educació moral. De poc serveix predicar uns determinats valors, dins i fora de l'escola, si després l'ethos moral de l'escola els contradïu." (Bolívar, Taberter et al. 1995:24)

"Les actituds a aconseguir en l'ensenyament d'una matèria no són externes (continguts conceptuals, procedimentals i a més, actituds) al propi procés d'ensenyament; van immerses (són immanents) al procediment utilitzat i a la metodologia." (Peters, a Bolívar 1992:48)

A totes les citacions anteriors es ressalta un aspecte fonamental: **les actituds i valors es transmeten a través de la pràctica, amb la forma com s'ensenya, amb la forma com es viuen, i van immerses en el procés d'ensenyament.** Per aquests motius, entenem que les metodologies esmentades constitueixen un complement per a l'educació moral, però no en són el fonament bàsic, ja que és la tasca conjunta de tot el centre i la pròpia pràctica educativa el veritable context formatiu d'actituds i valors. Per això som partidaris d'una educació vivenciada dels valors i actituds, a partir de la pròpia realitat diària, i que els problemes que es viuen al centre i l'aula siguin els que s'utilitzin en les tècniques i metodologies descrites. Per tant, seriem propers a un mètode de treball centrat en les línies bàsiques del mètode *comunitat escolar justa* —entès en sentit obert—, complementat amb altres metodologies en funció de l'edat de l'alumnat.

D'altra banda, creiem que en el conjunt de mètodes exposats hi ha un enfocament de treball excessivament cognitiu i que, si bé aquest pot ser interessant en els darrers anys de primària, i també per a la secundària, és inapropiat per a la major part de l'educació primària.

"Malgrat les seves virtualitats, l'enfocament cognitiu del desenvolupament del judici moral tampoc no resulta del tot vàlid, no tan sols perquè és impracticable en les primeres edats sinó també per la seva renúncia a entrar en continguts o virtuts, i limitar-se a resoldre trencaclosques morals com serien les discussions sobre dilemes, a un nivell formal purament cognitiu."
(Bolívar, 1995:40)

Els autors que han aportat una gran quantitat i varietat d'aquests recursos basats fonamentalment en un treball congitiu, quan analitzen la situació del treball en valors en primària, se centren sobretot a destacar la gran importància de metodologies menys abstractes i més properes al funcionament de la pròpia dinàmica de classe com poden ser les assemblees, els càrrecs i el diàleg. Així ens ho transmet Puig, després d'haver estat tot un any observant alumnes de quart de primària:

"Els càrrecs i les assemblees han estat les pràctiques més repetides, i sobretot més intenses en relació amb el treball en valors de tot el curs." (1999:93)

"El diàleg i tots els valors que porta implícits han estat també un dels objectius essencials d'aquest eix de valor." (idem op. cit.:67)

Puig destaca la utilització d'aquests instruments perquè són mètodes que formen part del dia a dia de l'educació dels nens i, segons l'autor, no fa falta inventar o construir situacions conflictives o artificials per plantejar-se la resolució de conflictes com a mètode, sinó que la vida quotidiana d'un centre es troba plena d'aquestes situacions i conflictes. Els problemes i discussions generats a l'aula, el pati, els passadissos... són els realment significatius per als nens i nenes i que permeten al mestre introduir el diàleg i la reflexió.

3.3.2. Avaluació dels continguts actitudinals

Per introduir el tema de l'avaluació dels continguts actitudinals partirem de la reflexió sobre el que ens hi aporta la Reforma, i a continuació analitzarem alguns dels problemes que impliquen l'avaluació de les actituds, els valors i les normes. Finalment exposarem alguns instruments concrets que s'han proposat per avaluar aquests tipus de continguts.

3.3.2.1. Reflexions en relació amb el plantejament de la Reforma

L'avaluació de les actituds ha estat des de sempre un dels principals problemes que ha hagut d'afrontar el professorat. Una de les crítiques que formulàvem en

apartats anteriors a la proposta de la Reforma (cap.II.2.6) és la manca de coherència en el seu plantejament, ja que d'una banda proposa uns objectius generals d'etapa amb un caràcter molt valoratiu, en què es destaquen molt els aspectes de caràcter actitudinal i, en canvi, els criteris d'avaluació es fonamenten sobretot en aspectes conceptuals, infravalorant així els procedimentals i actitudinals.

"Els dos centenars de continguts actitudinals a primària, per exemple, queden reduïts explícitament a uns quants criteris d'avaluació [...] resulta greu que les grans proclames dels objectius generals, quan arriben a la determinació final, es vegin desgastades fins quasi desaparèixer." (Bolívar 1992:94)

Malgrat que l'avaluació dels continguts actitudinals perdi importància en el moment de concretar els criteris d'avaluació del currículum, al DCB es desprèn de manera implícita la necessitat d'avaluar-los, tot i que en cap moment no es concreti en les orientacions generals d'avaluació.

"Si ens proposem com a continguts i objectius dimensions actitudinals i de valors, és evident que suposem que poden ser modificats com a conseqüència de l'ensenyament, i llavors resulta necessari jutjar i estimar (és a dir, avaluar) en quin grau i sentit han canviat, per tots els motius que es requereix en educació l'avaluació." (Bolívar, 1995:12).

Tot i així, el plantejament inicial del DCB respecte a l'avaluació indica que aquesta s'ha de plantejar d'acord amb els principis del mateix disseny i, per tant, ha de valorar les capacitats i no les conductes o rendiments:

"Aquestes capacitats, expressades en els objectius generals, tant d'etapa, com d'àrea, no són avaluables directament, però sí indirectament. A través dels oportuns indicadors, malgrat tot, són les capacitats i no les conductes o els rendiments, els que han de constituir objecte de l'avaluació." (DCB 1989:35)

Si bé el DCB concep, des d'un punt de vista teòric, una avaluació en termes de capacitats, a l'hora de concretar-les, en destaca fonamentalment les capacitats de caràcter cognitiu, i dona molt poca importància a la resta de capacitats.

També hem pogut constatar que en les orientacions i criteris per a l'avaluació (alguns comuns a totes les àrees i altres de més específics per cada àrea en particular) no s'ofereixen formes concretes sobre com el professorat les ha d'aplicar en la pràctica educativa. Afirmar que hi ha capacitats indirectament avaluables —a través dels oportuns indicadors— però no donar-hi més informació és, en certa manera, traspasar el problema al professorat.

3.3.2.2. Problemes i consideracions en relació amb l'avaluació dels continguts actitudinals

Si partim que l'educació de les actituds i els valors no ha de plantejar-se de forma adoctrinadora, sinó que cada alumne ha d'anar construint la seva pròpia personalitat moral —constructivisme— de manera crítica i autònoma, podem establir uns criteris d'avaluació vàlids per a tot l'alumnat? Quins valors seran els que orientaran els criteris d'avaluació? Són els valors del professorat? Si el professorat no pot ser neutral davant l'educació de valors, seran els seus valors el referent per a l'avaluació dels alumnes? En darrer terme, és possible avaluar els valors, o bé serà el fet de detectar el nivell integració de les actituds i les normes pels nens i nenes, el principal criteri que orientarà l'avaluació dels continguts actitudinals?

Segons la definició de valor donada anteriorment com a “projectes globals d'existència que s'instrumentalitzen a través d'unes actituds i del compliment conscient i assumit d'unes normes (Lucini 1992:37) o el concepte de valor com a *ideal abstracte* (Bolívar 1992:96), alguns autors interpreten que “els valors no són directament observables i avaluable però sí que ho són les actituds i el respecte a les normes, així com l'esforç per comprendre-les i defensar-les” (Gómez 1995:145). Malgrat s'hagin fet grans esforços per dissenyar instruments per a l'avaluació de valors —escales de valors, per exemple— i, atès que aquests són abstractes, creiem que en realitat el que podem avaluar són les actituds —instrumentalització de valors— i les normes. Altres raons que justifiquen l'avaluació de les actituds i normes són que aquestes són directament observables (com expressa Gómez) i a més, en les edats d'educació primària el nivell de desenvolupament cognitiu dels nens i nenes no permet l'avaluació de valors, ja que requereixen un alt nivell d'abstracció i comunicació, que la majoria d'alumnes encara no disposa. Bolívar afirma el següent:

“L'ensenyament i avaluació de valors s'ha de centrar en les actituds, que és on es manifesten i realitzen. En aquest sentit els valors s'han d'avaluar indirectament a través de les corresponents actituds.” (1995:77)

Un altre dels problemes bàsics de l'avaluació de les actituds i els valors és el **concepte** que tinguem d'aquesta avaluació. Si s'entén l'avaluació des d'una perspectiva conductista, basada en la pedagogia per objectius, difícilment servirà per a les nostres intencions educatives. Des d'una perspectiva constructivista, l'avaluació ha de recollir el procés d'ensenyament i aprenentatge, i no únicament els resultats de la intervenció educativa. A més, és necessari que integri la valoració dels tres tipus de continguts.

“No es tracta en cap cas de mesurar/sancionar per tal de classificar els alumnes. Concretament podríem dir que cal avaluar aquest aspecte, però això

no significa pretendre mesurar objectivament les actituds i els valors per a una possible qualificació posterior.” (Bolívar 1995:55)

Bolívar considera que “es tracta primàriament d’avaluar”. És a dir, de jutjar en quina mesura s’estan incorporant els valors i les actituds que estem tractant de promoure, no per qualificar, sinó per planificar i decidir quines noves accions educatives hem d’anar adoptant” (1995:57). Aquest autor ens proposa una avaluació *integrada* (op. cit.: 59) entenent aquesta integració així:

- a) No separar aspectes conceptuals dels actitudinals; tota tasca educativa és jutjada de manera integrada.
- b) Que el procés d’avaluació estigui integrat (no separat o desconnectat en un moment final, amb sentit summatori) en el mateix procés d’ensenyament i aprenentatge, amb un sentit formatiu o continu.
- c) La tasca de l’avaluació és conjunta de l’equip de professors: integració de judicis, de perspectives i apreciacions dels diferents professors.

Si bé el professorat té consciència de la necessitat d’avaluar els continguts actitudinals, una de les principals dificultats es troba en la manca d’objectivitat que apareix en aquest procés, ja que els continguts d’actituds, valors i normes tenen una **gran càrrega de subjectivitat**, davant de la qual el professorat es pot sentir totalment insegur i incapaç d’afrontar si no disposa de mitjans i instruments necessaris per a portar-la a terme.

D’altra banda, també hem de destacar que en els currículums oficials **no es proporcionen criteris, instruments o mitjans clars i utilitzables** per tal que el professorat pugui avaluar els continguts actitudinals. Bolívar insisteix que hi ha una gran demanda d’aquests instruments d’avaluació ja que no existeix una tradició en aquest camp. Un dels motius és el que dona Tyler:

“La major part de treball sistemàtic en avaluació educativa s’ha dirigit a l’avaluació de l’aspecte cognitiu dels alumnes en informació, coneixements o més senzillament en habilitats acadèmiques.” (1986:79, a Bolívar 1995:107):

Per tant, haurem de tenir presents tots els problemes exposats en el moment de plantejar-nos l’avaluació dels continguts actitudinals.

3.3.2.3. Mètodes i tècniques per a l’avaluació dels continguts actitudinals

Bolívar (1995: 107) considera que, en general, no existeixen manuals o articles dedicats i estructurats específicament per al que pretenem quant a l’avaluació

d'actituds i valors en el currículum de la Reforma, i el que tenim prové principalment d'altres fonts, com són ara:

- Tècniques derivades de la psicologia social (escales d'actituds o valors).
- Mètodes i tècniques procedents de l'avaluació d'objectius en l'àmbit afectiu, que haurien de ser revisats ja que són de procedència conductista.
- Mètodes específics de programes d'educació moral (per exemple, l'educació moral evolutiva de Kohlberg), poc transferibles fora del context específic, sense assumir els seus pressupostos o metodologia.
- Conjunt de tècniques derivades de l'avaluació educativa naturalista o qualitativa, com a metodologia observacional, de gran utilitat, si són ben contextualitzades.

Atesa la manca de propostes concretes de la Reforma, haurem de recórrer a la utilització d'aquests mètodes i tècniques i a la seva corresponent adaptació al context escolar. Hem de tenir present que moltes de les tècniques que es proposen, com que han estat dissenyades per a altres finalitats, "requereixen un temps desproporcionat per a l'obtenció de dades o complicats mètodes d'anàlisi que no justifiquen el seu ús en el context escolar" (Bolívar 1995:108); per tant, i segons l'autor, hem de tendir de manera realista a buscar instruments que puguin ser utilitzats en les condicions normals d'ensenyament del centres escolars, sense sobrecarregar la tasca educativa del dia a dia.

A continuació realitzarem una breu descripció dels mètodes i tècniques més rellevants que s'utilitzen per avaluar les actituds i els valors, a partir de l'obra de Bolívar (1995) en la qual estructuren els diferents instruments d'avaluació segons hem resumit a la taula 10. A l'obra d'aquest autor hi ha informació detallada de cada una de les tècniques suggerides, les seves principals característiques, i també exemples i criteris per aplicar-les correctament.

Mètodes i tècniques d'avaluació en l'àmbit dels valors i actituds	
Tipus	Instruments
1. Metodologies observacionals i narratives	<ul style="list-style-type: none"> • Registre anecdòtic • Escales d'observació, llistes control i pautes d'observació • Observador extern • Diaris de classe
2. Tècniques no observacionals, qüestionaris i autotinformes	<ul style="list-style-type: none"> • Escales d'actituds: <ul style="list-style-type: none"> • Escales tipus Likert • Escales de diferencial semàntic • Escales de valors

<p>3. Anàlisi del discurs i resolució de problemes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercanvis orals amb els alumnes (entrevistes) • Debats, assemblees i altres • Avaluació del raonament moral: dilemes morals i resolució de problemes • Explicació d'històries viscudes
<p>4. El centre escolar com a context d'avaluació de valors</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació de la cultura <i>moral</i> del centre • Avaluació de l'ambient i clima afectiu de l'aula i el centre

TAULA NÚM. 10

MÈTODES I TÈCNiques D'AVALUACIÓ EN L'ÀMBIT DELS VALORS I ACTITUDS
A PARTIR DE BOLÍVAR (1995)

De la proposta de Bolívar es desprèn que hi ha un gran nombre de tècniques per avaluar els continguts actitudinals. Sense pretendre aprofundir en cada una d'aquestes tècniques, voldríem destacar-ne les que considerem més fàcils d'aplicar en l'àrea d'educació física.

Registre anecdòtic. Consisteix en el registre (en quadern o fitxes) d'incidents o fets que es consideren *crítics* perquè reflecteixen (denoten) o manifesten una actitud o comportament representatiu (especialment significatiu o nou).

Llistes control, escales d'observació i pautes d'observació. Formades per un conjunt de qüestionaris/escales amb indicadors o categories d'actituds que ens interressi observar dels alumnes. Poden ser construïdes pel mateix professor o bé utilitzar algunes ja existents. Se'n diferencien pel format en què es presenten. En les llistes control s'observa la presència o absència d'una categoria; en les escales d'observació s'aprecien els graus en què es presenta la conducta i les pautes recullen un conjunt d'indicadors o pautes.

Diaris de classe. És un instrument que consisteix en la redacció personal del que ha passat en un determinat dia o sessió. Al diari es recullen observacions, sentiments, reflexions, comentaris, etc.

Els diaris de classe poden ser realitzat pel professor o pels mateixos alumnes, encara que aquest darrer té una aplicació més limitada en nens i nenes d'educació primària, per raó -com cal suposar- de la dificultat que aquests tenen per expressar-se sobretot en les primeres edats.

Escales d'actituds. Consisteixen a proporcionar una llista d'enunciats (escales clàssiques d'actituds) o adjectius bipolars (diferencial semàntic) i demanar als enquestats que responguin, d'acord amb una gradació, segons els seus sentiments o actituds. Hi ha escales estandarditzades, però poden no ser vàlides per als objectius que pretenem, i el professorat pot construir les seves pròpies escales d'actituds en funció de les seves necessitats.

Les escales tipus Likert presenten uns enunciats que s'han de valorar entre cinc o més graus d'acord o acceptació. Les escales de diferencial semàntic utilitzen adjectius o actituds oposades en què l'alumne ha de manifestar la seva posició més o menys propera a un dels dos estímuls proposats.

Escales de valors. La més coneguda l'ha dissenyada Rokeach amb l'objectiu de mesurar els valors. Consta de 18 valors instrumentals i 18 valors finals expressats en una o dues paraules. L'alumne ha d'ordenar aquests valors en funció de la seva importància.

Aquest tipus d'escala també presenta dificultats d'aplicació en nens d'edats joves.

Entrevistes. Són un dels instruments més efectius de cara a aconseguir informació directa dels alumnes sobre les seves actituds i valors. Segons el grau de concreció prèvia i de directivitat, les entrevistes poden ser:

- Estructurades/directives
- Guiades/semidirectives
- Obertes /no directives

Si bé podem constatar que són moltes les tècniques possibles per avaluar els continguts actitudinals, ens trobem que a la realitat la utilització d'aquests instruments requereix un esforç complementari de l'educador/a i sovint l'avaluació d'aquests continguts queda reduïda a criteris subjectius i poc sistemàtics. D'altra banda, la utilització d'aquestes tècniques pot suposar el perill de ser poc contextualitzades en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aula. Per tant, considerem que l'avaluació és un tema difícil de resoldre de manera satisfactòria.

3.3.3. Actitud del professorat

Si reconeixem que una funció de l'escola és educar en actituds i valors, resulta evident que el professorat serà un element clau per desenvolupar aquesta funció. Per tant, cada professor en particular i també de manera coordinada amb la resta de professorat —a través del PEC, PCC— s'hauran de definir uns valors i actituds que orientaran i guiaran tot el procés educatiu.

L'escola no pot ser neutral i tampoc el professorat pot mantenir-se neutral. Des del moment en què selecciona uns objectius i uns continguts ja fa una opció i, per tant, es defineix per uns determinats valors. "Les finalitats educatives són valors en la mesura que són opcions preferències, eleccions" (Camps, 1990:124) i aquestes opcions les assumeix el professorat en el moment de reflexionar i prendre determinades decisions, fins a la situació real de la pràctica educativa. Ara bé, una educació no neutral no ha de suposar una educació dogmàtica o propera a l'adoctrinament.

De quina manera el professorat incideix en les actituds i els valors dels alumnes? Gairín (1987:55) en la seva obra aporta quatre aspectes que cal tenir presents per analitzar les actituds del professorat:

- a) Actituds del professorat cap a l'alumnat a partir de les expectatives i percepcions que pugui tenir d'aquest alumnat.
- b) Actituds del professor sobre el contingut de la matèria, com l'ensenyament, i la situació a la classe on la desenvolupa.
- c) Actituds del professorat cap a un mateix, que suposa entrar en el camp de la seva personalitat i que tenen moltes connotacions en la seva actuació.
- d) Actituds que el professorat manté cap a l'ensenyament i cap a l'escola com a institució.

Sens dubte, creiem que si bé aquests quatre àmbits d'actuació del professorat presenten punts de vista d'anàlisi del professorat diferenciats, en la pràctica estan molt relacionats entre ells. Entenem que la personalitat del professor influeix en el contingut de la matèria, la manera com l'ensenyament, i probablement també incideixi amb la relació que té amb l'escola, la resta de professorat, etc. D'altra banda, també l'actitud que el mestre tingui cap a la matèria influirà en les expectatives que es pugui crear del seu alumnat, i la manera que aquesta pugui ser integrada en el centre escolar.

Considerant, doncs, la gran interrelació existent entre els quatre àmbits presentats, i sent conscients de la dificultat d'abordar-los tots en aquest estudi, ens centrarem més en el que fa referència al professor en relació amb el contingut de matèria –educació física–, com l'ensenyament i com aspectes de la seva **personalitat** també influeixen en la manera de transmetre els continguts. Diferents autors també destaquen la importància de la personalitat del mestre, de la seva actuació i el seu exemple en el desenvolupament de les actituds i valors dels alumnes:

"La manera de procedir del professorat està íntimament lligada en l'àmbit de valors, actituds i les normes, amb la manera de ser i de pensar de cada professor." (Martínez 1991:20)

"Els valors morals es transmeten, sobretot, a través de la pràctica, a través de l'exemple, a través de les situacions [...]. Les escoles, els centres educatius, són un microcosmos dels conflictes presents a tota la societat." (Camps, 1996:21)

"La conducta del professor incideix en la conducta de l'alumne." (Gairín 1986:249)

Van Manen (1998) manifesta que molts professors no s'adonen de l'enorme influència que exerceixen sobre els seus alumnes, fins i tot sobre aquells que menys es poden imaginar, ja que aquesta influència pot ser tan subtil que en la vida diària no arriben ni a notar-ho. L'autor ens parla de la importància del *tacte pedagògic* que ha de tenir el mestre, entenent aquest com una manera de *saber i d'estar* i que afecta el seu llenguatge, el to de veu, la mirada, el contacte físic que té amb els alumnes... aspectes que tan sols es poden aprendre — segons indica Manen— amb l'experiència i la reflexió sobre la pràctica realitzada.

També Bolívar destaca la importància del professorat i la seva actuació en la formació de les actituds dels alumnes:

"En la majoria dels casos, és el tarannà i la manera de conduir el treball a classe el que genera un aprenentatge d'unes actituds o unes altres. En les primeres edats en què el grau de dependència axiològica és més gran, el nen sol personalitzar les idees i continguts en el professor, que es converteix, sense voler-ho, en una espècie de text viu. Sense pretendre que el professor sigui un model en què es reflecteixi l'alumne, el seu paper consistiria a anar creant situacions que provoquin en els alumnes la necessitat d'articular valors o integrar actituds." (1995:50)

En el currículum d'educació primària, el mestre es presenta com a model i referent per a l'alumnat:

"Els mestres i les mestres han de ser conscients que les seves actituds són model i punt de referència per als alumnes. Per això és recomanable que la seva conducta es basi en l'autocontrol, la tranquil·litat i la coherència." (Departament d'Ensenyament, 1992:13)

Tots els arguments exposats apunten cap a la importància de l'actuació del professorat en la conformació de les actituds dels alumnes. Per tant, aquest serà un aspecte a tenir present a l'hora de concretar els instruments d'anàlisi i observació en què abordem el treball de camp d'aquesta investigació. Tal com afirma Puig, cal parlar dels valors que expressen i defensen els educadors a l'aula, per poder analitzar les claus valoratives que orienten i perfilen la seva tasca professional; per això l'autor manté el següent:

"Considerar que la manera de ser dels professors no és, ni ha de ser rellevant per a la seva tasca educativa significa reduir-los a artefactes impersonals destinats a reproduir un programa preestablert i, sobretot, significa empobrir dràsticament les possibilitats crítiques de l'educació." (1999:65)

Com a conseqüència de la importància que se li atorga al professorat, ens plantejem les qüestions següents: podem realment modificar la manera de ser del professorat? De quina manera? Martínez argumenta que si incidim sobre els

propis actituds i valors del professorat també podrem incidir en el context en què aquest exerceix la seva funció, concretament sobre el desenvolupament i cultiu de les actituds, valors i normes de l'alumnat. Per tant, serà necessari oferir programes de formació inicial i permanent per incidir sobre aquest aspecte. Lamentablement, en els currículums de formació de professorat no apareix cap assignatura troncal específica en què es reflexioni sobre l'educació en valors. En tot cas, si es proposa alguna assignatura, sempre apareix amb un caràcter opcional, la qual cosa no garanteix que tots els alumnes —futurs mestres— la puguin cursar.

Hem de tenir present que qualsevol canvi, reforma o innovació, tal com planteja la Reforma, implica canvis profunds en la manera de ser i pensar del professorat.

"La manera de procedir del professorat està íntimament lligada a l'àmbit de valors, actituds i les normes. En aquest sentit, és necessari un programa de formació i aprofundiment en actituds i valors." (Martínez 1991:20)

En qualsevol cas, en les reflexions finals de les *Actes del seminari d'educació en valors a Espanya*, es recull una gran preocupació per la formació de professorat. Es considera que la situació és molt negativa ja que no hi ha un tractament adequat de la funció del professor, i s'hi assenyalava el següent:

"L'absència d'una revisió profunda de la formació de professorat que segueix centrada, encara avui, entorn de les diferents especialitats que s'inclouen en els programes escolars, i que no es preocupa per la dimensió social i moral que implica la tasca de l'educador." (1991:148)

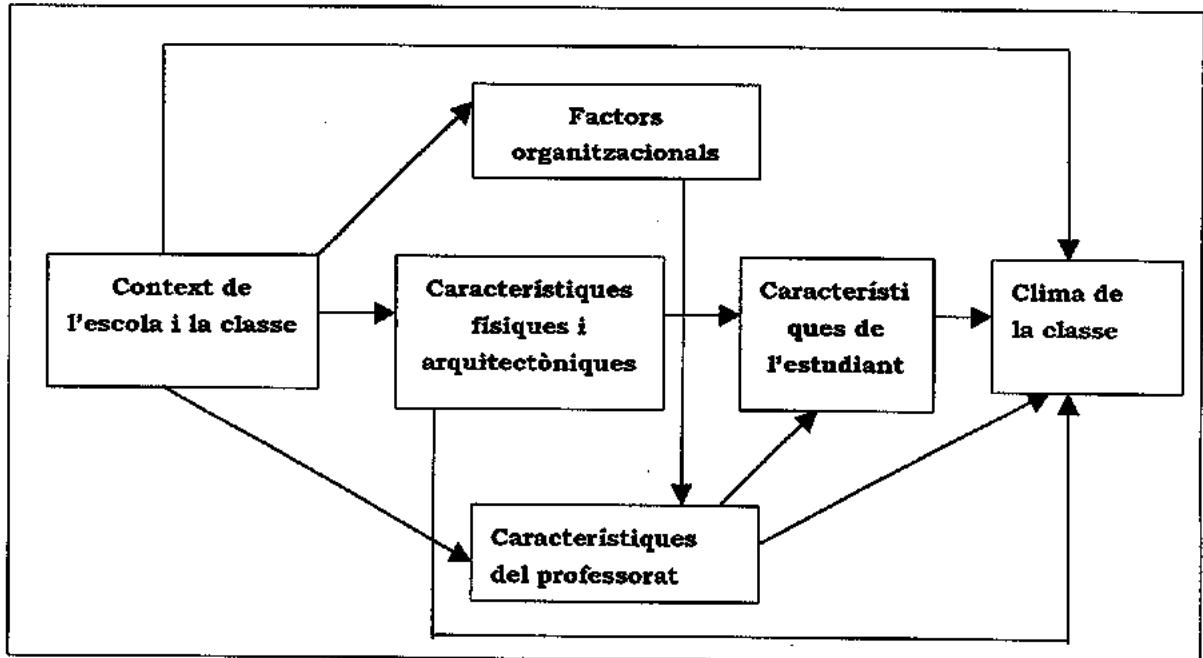
Per tant, si considerem fonamental l'actuació del professorat en l'educació moral, serà imprescindible abordar aquest aspecte en algun apartat de la seva formació inicial i permanent, ja que en la situació actual no s'està oferint cap tipus de formació respecte del tema; en tot cas, si n'hi ha, és fruit d'iniciatives i motivacions individuals i no d'un marc curricular que ho defineixi oficialment.

3.3.4. El clima de l'aula

Qualsevol aprenentatge es produeix en un determinat context o clima d'aula, que evidentment condicionarà aquest aprenentatge. Per clima d'aula o clima de sessió entenem la situació de classe que està determinada pel conjunt d'aspectes externs, les condicions físiques de l'aula (il·luminació, so, espai, mobiliari...), les condicions humanes i personals (nombre i característiques de l'alumnat, estat d'ànim dels alumnes i el professorat...), les condicions didàctiques (tipus d'activitat, progressió, mètode d'ensenyament, recursos didàctics utilitzats...) i altres de tipus contextual més ampli com pot ser l'horari en què s'imparteix la matèria, l'activitat anterior realitzada, la climatologia, etc.,

i el context de la mateixa escola. Gairín recull esquemàticament tots aquests aspectes:

Determinants del clima de classe



QUADRE NÚM. 13

DETERMINANTS DEL CLIMA DE CLASSE SEGONS MOS (1979), DE BELTRAN
1985,II:145, A GAIRÍN 1986: 278)

Com a conseqüència de les relacions existents entre els elements descrits, es configurarà un determinat clima d'aula o clima de sessió. Diferents professionals considerem que un bon clima de sessió és fonamental per poder desenvolupar correctament una educació en tots els àmbits i especialment en el d'actituds i valors.

"L'ecosistema de l'aula, tant en els seus aspectes físics o organitzatius com –sobretot– en les interaccions i processos grupals que es produeixen en el seu interior, facilita o inhibeix els aprenentatges." (Lewin, a Bolívar 1995:191)

Segons Lewin, seran sobretot les interrelacions i els processos grupals, juntament a l'aspecte físic de l'aula, els que determinaran el clima de la sessió; i, si bé les característiques de l'alumnat i del professorat són ben concretes i no podem modificar-les, sí que podem incidir en els altres dos aspectes.

Si ens referim a les relacions entre els membres del grup classe:

"Les activitats grupals —i de manera molt particular els debats i assemblees— en què participen activament tots els alumnes implicats, són un



Capítol III. Els continguts actitudinals en Educació Física

1. Els continguts actitudinals en l'educació física a l'educació primària
2. Estudis i investigacions realitzades sobre els continguts actitudinals en l'educació física



1. Els continguts actitudinals a l'àrea d'educació física a primària

1.1. Els continguts actitudinals en relació amb els objectius generals d'etapa i d'àrea

A l'apartat 2.2 del capítol II hem pogut constatar la relació existent entre els continguts actitudinals i els **objectius generals d'etapa** en l'educació primària i la seva incidència en la millora de capacitats de tipus cognitiu, d'equilibri personal, motrius, de relació interpersonal i d'actuació social. Per adquirir aquestes capacitats s'ha de treballar des de totes les àrees curriculars.

De les cinc capacitats considerades fonamentals per a l'educació primària, tres es troben directament relacionades amb l'àmbit de l'educació física, i és en aquesta matèria curricular des d'on s'hi pot fer una especial incidència. Ens referim concretament a les capacitats motrius (gairebé de manera exclusiva treballades des de l'educació física), a les capacitats de relació interpersonal (el moviment corporal és un excel·lent instrument de relació i comunicació entre les persones) i d'equilibri personal (coneixement del propi cos, autoestima, salut i higiene, etc.). Evidentment, l'educació física també repercuteix en la millora de capacitats de tipus cognitiu i de coneixement del medi, encara que de manera més indirecta que les altres capacitats. Recordem que, segons Lucini (1992:62), establir aquestes capacitats generals a assolir és, en definitiva, parlar de valors.

El plantejament d'aquests objectius com a grans finalitats a assolir en l'educació primària, atorga a l'educació física un paper fonamental en el conjunt

d'aquesta etapa educativa, i sens dubte representa un reconeixement de la matèria que no sempre ha tingut —tal com hem pogut veure en el capítol I—, sobretot per les seves possibilitats educatives en l'àmbit de l'educació de les actituds, els valors i les normes.

"L'educació física és un del espais curriculars en què els elements d'educació moral que comporta són més abundants i millor vinculats a les experiències vitals dels alumnes. L'educació física, en tant que coneixement, control i cura del propi cos, en tant que mitjà d'expressió i interrelació i en tant que possibilita el joc, col·laboració, esperit d'equip, acceptació de normes i respecte mutu en la competició, és un dels moments curriculars bàsics per a l'educació moral." (Puig 1992:34)

Pel que fa als **objectius generals d'àrea**, aquests suposen un marc de referència ètic o de valors en què es desenvolupa l'acció educativa. Tal com ja hem esposat anteriorment, en fer una selecció d'aquests objectius ja apliquem un sistema valoratiu que reflecteix en certa manera els nostres compromisos. Per tant, de manera general, partim de la premissa que tots els objectius generals d'àrea tenen per si mateixos una incidència en els aspectes actitudinals.

"Rokeach, 1973, Schwartz i Bilsky, 1987, 1990; Lee 1990, 1993; Cruz et al., 1991, Gordon, 1991; entre altres, interpreten que quan algú es planteja un objectiu o es marca una meta, està simultàniament atribuint-li una valoració al fet d'aconseguir-lo." (Gutierrez, 1995:120)

Per tant, de l'anàlisi conjunt d'objectius presentats en les propostes dels dissenys curriculars (MEC i Departament, annex núm. 1), es desprenen els aspectes següents referents a continguts actitudinals:

- Valoració i coneixement del propi cos i les seves possibilitats. Autoestima.
- Adopció d'hàbits higiènics i de salut.
- Valoració de les possibilitats expressives del propi cos.
- Participació en els jocs, acceptació de les normes i del fet de guanyar i perdre, cooperant amb els companys.
- Valorar i fruit de l'activitat física.
- Respects a l'entorn.
- Superació, autoexigència i dosificació de l'esforç.

Comparant les propostes del MEC i del Departament d'Ensenyament, en general podem constatar que hi ha un gran paral·lelisme en la formulació dels objectius vinculats a aspectes valoratius. Les diferències més marcades es concreten així:

- En la proposta del MEC, d'un total de 7 objectius generals, 4 tenen un component clarament actitudinal, mentre que en la proposta del

Departament, dels 10 objectius, tan sols 3 incideixen clarament en aspectes actitudinals, la resta d'objectius són fonamentalment de caràcter procedimental.

- Des del MEC es fa una més gran incidència en les capacitats relacionades amb la salut corporal i això és degut, com ja hem dit anteriorment, al fet que des l'àrea d'educació física és des d'on es tractarà el tema en qüestió, mentre que al Departament d'Ensenyament la salut formarà part dels anomenats eixos transversals.
- En la proposta del Ministeri s'expressa de manera explícita un objectiu vinculat amb l'autoexigència, superació, dosificació de l'esforç... mentre que al Departament no apareix cap aspecte relacionat amb aquesta capacitat. Paradoxalment, el Departament presenta un bloc de contingut específic orientat al treball de la condició física (capacitats condicionals), mentre que el Ministeri aquest contingut no el tracta de manera explícita a cap bloc de contingut.
- D'altra banda, el Departament d'Ensenyament fa referència a un objectiu exclusivament dedicat a la realització d'activitats físiques en el medi natural i altres medis i el respecte que cal tenir-hi. Aquest objectiu no es formula a la proposta del MEC.

Malgrat que l'àrea d'educació física sigui una matèria considerada fonamentalment *procedimental* —Martínez (1993), Blázquez (1990), Díaz (1994)—, cada vegada són més els professionals que destaquen la importància dels aspectes actitudinals en la matèria:

"Cal fer un replantejament en tot el procés educatiu que tingui en compte — entre altres aspectes— l'establiment d'objectius que reflecteixin la importància de participar i gaudir de l'activitat física." (Tinajas i altres 1995:125)

"Una educació física que no estigui centrada en el rendiment com a fi últim [...]. Una educació física que contribueixi a fomentar els valors de participació democràtica, solidaritat, tolerància, respecte, etc." (Hernández 1996:66)

"L'educació física i l'esport constitueixen dos excel·lents camps d'actuació per a la promoció i el desenvolupament de valors socials i personals." (Gutiérrez 1998:100)

Creiem que aquest reclam és, sobretot, una resposta a l'excés de preocupació pel rendiment, que s'havia atorgat a la matèria en els darrers anys.

1.2. Els continguts actitudinals a l'àrea d'educació física

En aquest apartat analitzarem els continguts actitudinals que proposen el MEC i el Departament d'Ensenyament (annex núm. 3) a partir del primer i segon nivell de concreció. En primer lloc, farem algunes reflexions de caràcter general respecte de les dues propostes i a continuació en realitzarem una anàlisi amb més profunditat.

1.2.1. Consideracions generals

a) Des del Ministeri els continguts referents a actituds, valors i normes estan directament relacionats a cada un dels diferents blocs de continguts; en canvi, des de la proposta d'Ensenyament aquests continguts són tractats de manera global i independent del bloc de continguts que s'ha de desenvolupar. Considerem que aquest tractament més globalitzador que presenta el Departament és més coherent des d'un punt de vista conceptual, ja que aquests continguts estan immersos en la mateixa pràctica educativa i es fa molt difícil diferenciar-los en funció del bloc de continguts. Així ho recullen diferents autors:

"Les actituds i valors no canvien quan canvia una unitat temàtica, no es realitzen mitjançant accions docents, sinó en les mateixes accions. Les actituds i valors han de ser principis inherents als procediments metodològics i de relació social que es fan servir paral·lelament a classe i al centre."
(Bolivar, 1992:48)

"Segons la meua opinió, afirmar que l'educació dels valors ha d'entroncar transversalment amb la totalitat del desenvolupament curricular i entrar en relació dinàmica amb totes les àrees de l'aprenentatge no significa forçar una correspondència rígida entre concepte, procediment i valor en tots i cada un dels blocs de contingut. Hi haurà blocs, a totes les àrees, en què aquesta correspondència sigui clara, possible i, per tant, necessària, i altres en què aquesta tasca resultarà impossible i innecessària..." (Lucini, 1992:77)

b) Ambdós dissenys desenvolupen un apartat referit a actitud, valors i normes i, si bé en el seu anunciat sembla que conceptualment s'intenti establir diferències entre els uns i els altres, aquests continguts s'exposen indiscriminadament sense donar cap mena d'informació sobre si el contingut en qüestió és una actitud, o bé un valor o una norma. Per tant, situa tots aquests continguts en un mateix sac, i considera també un únic tractament. Quan s'ha estudiat la naturalesa dels continguts actitudinals (cap. II, pàg. 81), ja s'havia presentat aquest problema:

"L'ensenyament d'actituds a la Reforma s'entén indistintament com a actituds pròpies del camp científic en qüestió (per exemple, rigor, precisió, hàbits de treball, etc.), com a actituds i valors pròpiament morals (solidaritat, rebuig de discriminacions, respecte, tolerància, etc.) com a actituds cap a la matèria objecte d'ensenyament (interès per conèixer, curiositat, precisió, rigor, hàbits de treball, etc.) i com a normes tècniques i de precaució o d'ús convencional (cura del material, ordre, neteja, organització, respecte de codis, etc.)." (Bolivar 1992:167).

A més, podem afirmar que la majoria de continguts són expressats en forma d'actitud, i així es recull a la major part dels seus enunciats: *interès per a, actitud de, acceptació de, participació en, respecte a, etc.* Tots aquests continguts es refereixen a **actituds**, no poden considerar-se **valors** ja que no responen a un fi últim ni constitueixen per si sols un projecte ideal de comportar-se o existir, tampoc no són **normes** pròpiament dites, sinó que en general són actituds vers aquestes normes...

Per tant, si estem d'acord a definir **actitud** com una predisposició cap a l'acció, la majoria de continguts exposats en els currículums oficials responen a actituds, més que no pas a valors i normes. Ara bé, com que també acceptem que les actituds ajuden a configurar determinats valors i a definir les normes, llavors estem d'acord que indirectament també ens referim a cada un d'ells separadament, però considerem que tampoc no seria un error parlar únicament d'actituds o continguts actitudinals quan ens referim a l'apartat d'actituds, valors i normes, ja que simplifica i facilita la terminologia.

c) Els continguts actitudinals que es plantegen als dos dissenys ja s'han introduït indirectament en el desenvolupament dels objectius generals d'àrea. Aquest fet confereix una coherència als dissenys, per raó de la vinculació existent entre els objectius d'àrea i els continguts d'actituds, valors i normes i també amb la resta de continguts.

1.2.2. Anàlisi de la proposta del Departament d'Ensenyament

Si bé s'ha de destacar el caràcter globalitzador de la proposta del currículum de primària, ja que ens presenta els continguts actitudinals com a continguts comuns als diferents blocs de continguts, considerem que els 10 continguts enunciats tenen un caràcter molt genèric, estan formulats de manera molt sintètica i ofereixen una informació força pobre de cara a orientar la futura tasca docent del professorat.

D'altra banda, malgrat que es podria considerar que aquest enfocament implica certa ambigüïtat -per raó del tractament excessivament genèric-, també es

podria interpretar des d'un punt de vista positiu com un enfocament obert i flexible, en què es pretén donar màxima llibertat als centres i al conjunt de professorat per decidir els continguts que cal transmetre.

En la proposta del Departament, a més dels 10 continguts actitudinals de l'àrea d'educació física, també es relacionen un total de 34 continguts d'actituds, valors i normes que es consideren **globals** (annex núm. 4) a totes les àrees curriculars i que s'hauran de tenir presents en la confecció de les diferents programacions. Aquest plantejament globalitzador dels continguts actitudinals per a totes les matèries és, sens dubte, des d'un punt de vista filosòfic i conceptual, totalment correcte, ja que planteja aquests continguts des d'una transversalitat que considerem totalment necessària.

Ara bé, si estudiem la proposta des d'un punt de vista més pragmàtic, en resulta una extensa llista d'aspectes a treballar, sense cap criteri d'ordenació que faciliti la seva lectura i interpretació. Considerem que es tracta d'un document feixuc i poc estructurat en relació amb la seva presentació, encara que el seu contingut pugui tenir un gran interès per al professorat. D'altra banda, si el Departament creu realment en la transversalitat d'aquests continguts, caldria que cada matèria tornés a incloure la columna d'actituds, valors i normes? No seria reiteratiu? És possible que el Departament no confiï en el caràcter comú d'aquests continguts i, per tant, prefereixi incloure'ls a més a cada una de les matèries per tal de garantir-ne la transmissió?

Si fem una anàlisi dels 34 continguts d'actituds, valors i normes generals, podríem destacar tres categories de continguts en funció de la seva vinculació a l'àrea d'educació física:

- Continguts amb molta incidència en aquesta àrea curricular (1, 5, 14, 17, 33).
Podem dir que des de l'educació física podem incidir sobre aquestes actituds de manera més significativa que des d'altres àrees curriculars. Això no representa que no es puguin treballar des de les altres àrees.
- Continguts als quals pràcticament no podem incidir-hi des de l'educació física (23, 26, 27, 28, 29 i 30).
Són actituds molt relacionades amb qüestions referents al coneixement científic: tenir interès per la recollida de dades, ser conscient de la necessitat de recórrer a diferents fonts de consulta...
- Continguts als quals es pot incidir des de l'educació física com també a partir d'altres àrees.
2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 34.

Evidentment, partim de la premissa que tots els continguts anteriors tenen un caràcter general i, per tant, es podrien englobar tots en la tercera categoria,

però considerem que en alguns, des de l'educació física, s'hi pot fer una incidència més rellevant que en les altres àrees, o bé que contràriament, s'hi pot incidir de manera més llunyana.

Si estudiem la proposta anterior des d'un punt de vista més estructural, podríem agrupar els 34 continguts proposats segons els criteris següents:

- En relació amb un mateix
- En relació amb els altres
- En relació amb les normes socials i cíviques
- En relació amb el treball i el camp de coneixement

Aquesta agrupació de continguts facilitaria, segons el nostre punt de vista, la seva anàlisi i comprensió.

1.2.3. Anàlisi de la proposta del Ministeri

A la proposta del Ministeri es formulen els continguts actitudinals del primer nivell de concreció vinculats a cada un dels blocs de continguts i, tal com ja hem expressat anteriorment, això provoca un tractament excessivament rígid i tancat, i moltes vegades en resulta un plantejament totalment incoherent i repetitiu.

Si analitzem per exemple els continguts actitudinals referits al bloc "El cos: imatge i percepció", es refereixen a la necessitat d'una valoració del propi cos, una actitud de millora i respecte i també a l'adquisició d'una seguretat, confiança i autonomia personals... això significa que en els altres blocs no hem de transmetre aquests continguts? No són aquests també uns continguts rellevants per a tots als altres blocs de continguts?

Creiem que la gran majoria de continguts actitudinals s'haurien d'anar repetint a tots els diferents blocs de continguts i, per tant, resultaria innecessari formular-los en funció dels diferents blocs.

"Que els continguts d'ensenyament puguin ser vistos des d'una triple perspectiva (conceptual, procediments i actitudinal) no pot significar que tot contingut hagi de ser tractat en aquestes tres categories, la qual cosa portaria la qüestió a límits ridículs o, almenys, retòrics (...), a més, un greu problema que presenta la tripartició de tot tòpic en tres tipus de continguts és que es presenten aïlladament per a cada àrea i, dins d'aquesta, per a cada bloc temàtic." Rev. Ciències de l'Educació (Bolívar, 1993:549)

Aquest problema encara es fa més evident si intentem elaborar un segon nivell de concreció a partir de la proposta del primer nivell, ja que sens dubte s'incrementaran les repeticions i a vegades esdevindrà una tasca innecessària i forçada.

"Els continguts conceptuals solen ser més disciplinaris: cada matèria/àrea es caracteritza per tenir els seus propis conceptes, fets o principis, i canvia quasi radicalment d'un camp temàtic a l'altre. Contràriament, els procediments i les actituds solen ser més transversals: algunes actituds o procediments poden ser comuns a diferents camps temàtics." (idem op. cit. 40)

D'altra banda, també és cert que hi ha determinats tipus de continguts actitudinals que poden predominar més en un bloc que en altres; com també passa entre les diferents àrees curriculars. Un exemple el podem trobar en alguns dels continguts vinculats al bloc "El cos, expressió i comunicació": desinhibició i espontaneïtat, reconeixement i valoració dels usos expressius i comunicatius del cos... Resulta força evident que és més fàcil de treballar aquests aspectes quan s'imparteix un contingut procedimental d'expressió, que no quan s'imparteix un contingut de joc o iniciació a l'esport, en què probablement es primaran aspectes relacionats amb el respecte a les normes, la cooperació, l'acceptació del guanyar i perdre, etc.

Per tant, tot i que es té present el caràcter comú de molts dels continguts actitudinals, el fet de diferenciar-ne alguns en funció de determinats blocs de continguts pot focalitzar-hi l'atenció, sense que això signifiqui haver de renunciar a la importància de la resta de continguts.

1.2.4. El segon nivell de concreció

En el segon nivell de concreció, els equips docents dels centres escolars contextualitzaran i concretaran els objectius i continguts que el DCB proposa, així com els mitjans per assolir-los, adequant-los a la seva realitat (DCB, 1989:27). En aquest segon nivell els centres hauran de seqüenciar i distribuir temporalment els continguts que s'han prescrit en el primer nivell de concreció, en funció de les característiques i necessitats de cada centre. Per aquest motiu les corresponents administracions educatives tenen la responsabilitat de facilitar als equips docents exemples de materials que *orientin* la seva tasca i que serveixin de punts de referència per adaptar-los a la realitat de cada centre.

Si analitzem les propostes presentades pel Ministeri i pel Departament es constata que ambdós dissenys presenten un problema en la seqüenciació dels continguts actitudinals. Tal com ja s'ha exposat, el camp de les actituds i valors intenta fonamentar-se en les teories psicològiques més actuals per formular els continguts actitudinals de les diferents àrees, però no existeix un eix orientador, al mateix temps que no hi ha una postura ètica clara que serveixi de

nucli aglutidor i organitzador d'una seqüència correcta. Bolívar i altres autors consideren discutible que la seqüenciació de valors, normes i actituds tingui una jerarquia de valors més complexos i generals a altres de més específics com proposa la Reforma Educativa. Bolívar indica, respecte d'aquest tema, el següent:

“De fet, si observem en la seqüència de continguts per cicles que l'Administració ha fet en les orientacions per a l'elaboració de projectes curriculars, la falta d'un principi regulador fa que els criteris per assignar unes actituds a un cicle o altre depenguin dels continguts tractats o en un desenvolupament superior o capacitat per tenir determinades actituds.”
(Bolívar, 1992:157)

D'altra banda, Buxarrais, Martínez i altres (1993) mantenen que és possible la seqüenciació d'aquests tipus de continguts i fins i tot formulen propostes sobre com realitzar aquesta tasca. Des del nostre punt de vista els criteris de seqüenciació que presenten aquests autors són poc clars, molt subjectius, discutibles i poc generalitzables a totes les actituds educatives.

El resultat d'aquesta situació és que apareix una gran dispersió terminològica, i en les propostes dels dos dissenys sembla que s'intenti forçar algun canvi lingüístics –no sabem si intencionadament o simplement per evitar la pura repetició. Malgrat que no coneixem el grau de rigor amb què s'han elaborat aquestes propostes, semblen aparentment propostes forçades, reiteratives i poc orientadores per al professorat, segons es pretenia en la seva presentació.

Exemple del Departament d'Ensenyament:

- Respecte a les normes de joc en els jocs col·lectius (primer cicle)
- Respecte a les regles bàsiques de joc (segon cicle)
- Respecte al reglament dels jocs d'iniciació esportiva i adaptats (tercer cicle)

En aquest exemple creiem que de continguts actitudinals només n'hi ha un, i que és comú als tres cicles: **el respecte a les normes, regles o reglament**. Si al cicle inicial es tracta de normes, al cicle mitjà es tracta de regles i al cicle superior es tracta de reglament. Aquesta és una qüestió que no modifica el contingut actitudinal sinó que més aviat fa referència al contingut més conceptual. En canvi, continua sent un contingut vàlid a treballar el respecte a una normativa sigui més simple o més complex i potser proper al reglament institucionalitzat d'algun esport col·lectiu o adaptat. Situacions com les de l'exemple són abundants en les propostes de les comunitats autònomes, de manera que se'n desprèn una evident dificultat per abordar aquest tema.

Bolívar exposa que la Reforma s'ha fonamentat en gran part en l'anomenada teoria de l'elaboració, teoria que sustenta una diferenciació dels diferents tipus de contingut, un referit a coneixements, un altre a les habilitats, però el de les actituds presenta una problemàtica en la seva elaboració i seqüenciació i, per tant, proposa una revisió d'aquesta teoria:

"Hi ha tres grans tipus de destreses en l'ensenyament: classificació de conceptes, ús de procediments i ús de principis. Això no obstant, els continguts actitudinals han entrat per altres raons ja que, tal com reconeix Reigeluth, la TE no s'ha aplicat a camps que no impliquen destreses, com a seqüències per desenvolupar comprensió, actituds, o morals o ètiques." (Bolívar 1993:548)

El mateix autor insisteix que el veritable problema rau en el fet que s'ha intentat identificar continguts relatius a cada un dels àmbits i no necessàriament els continguts s'han de subdividir en aquestes tres categories.

"D'acord amb la TE, el fet que hi hagi continguts de conceptes, fets, principis o continguts de procediments no implica que tot tòpic o contingut hagi de ser dividit necessàriament en les tres categories, perquè llavors se'ns converteix en una cotilla o reixa que hem de omplir obligatòriament." (Bolívar, 1993:549).

Aquesta problemàtica es reflecteix en les exemplificacions del segon nivell de concreció del MEC i del Departament d'Ensenyament. Com a resum de l'anàlisi realitzada de les propostes, podem extreure les consideracions següents:

- Es detecten dificultats en la seqüenciació dels continguts actitudinals en les exemplificacions donades per les administracions, de manera que no resulten orientadores per al professorat.
- Es proposa un gran nombre de continguts actitudinals per a l'àrea d'educació física (56 el MEC i 42 DE) fet que suposa que molts d'ells es repeteixen – són comuns – a les altres àrees curriculars.
- Algunes actituds es van repetint al llarg dels tres cicles i d'altres no presenten diferències significatives: exemple del DE "autosuperació personal", o "acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció", són actituds que es repeteixen de manera idèntica per als tres cicles.
- Si es fa una reflexió respecte els CA presentats dins del mateix cicle, i en funció d'uns blocs determinats, podem extreure que la diferenciació d'aquests continguts per blocs temàtics a vegades està poc fonamentada, ja que la majoria dels continguts actitudinals poden ser vàlids per a tots els blocs, malgrat que hi hagi certs continguts que puguin ser més específics d'algun dels blocs en qüestió.

Com a conclusió, podem dir que un caràcter globalitzador dels continguts relatius a les actituds valors i normes en la proposta de currículum del DE és més coherent que la proposta del Ministeri, a la vegada que resulta en certa mesura contradictori que, reconegut aquest caràcter global i interdisciplinari de tots els continguts actitudinals, posteriorment en un segon nivell de concreció s'intenti una seqüenciació per cicles, ja que creiem que molts també són

vigents malgrat que canviï l'edat dels alumnes. És per això que hi ha tantes repeticions als llarg dels diferents cicles educatius.

1.2.5. Principals continguts actitudinals a partir de l'anàlisi dels dissenys curriculars

Una vegada analitzades les propostes del Ministeri i del Departament d'Ensenyament en els respectius primers i segons nivells de concreció, podríem arribar a concretar quines són les principals d'actituds i valors que es pretenen treballar en l'àmbit de l'educació física a primària? Es podria fer una síntesi de les propostes presentades en què es recollissin aspectes complementaris d'una i l'altra? Malgrat s'estructuri un segon nivell de concreció, podem dir quines actituds es van repetint al llarg dels tres cicles educatius?

Creiem que l'esforç de resumir i sintetitzar ens facilitarà l'anàlisi, comprensió i també la possible comparació amb altres estudis semblants que s'hagin fet sobre el tema.

A continuació presentem una proposta d'agrupació dels continguts actitudinals que es recullen a la Reforma a partir de la proposta de Bolívar (1992, 1995). La nostra proposta inclou quatre grans àmbits fonamentals: actituds en relació amb un mateix, actituds en relació amb els altres, Actituds en relació amb les normes socials i cíviques i actituds en relació amb la matèria o camp de coneixement.

a) En relació amb un mateix:

- Acceptació i estimació del propi cos. Autoestima.
- Iniciativa en l'acció.
- Organització i constància.
- Esforç i superació.
- Cura del propi cos i higiene personal.
- Desinhibició i espontaneïtat.
- Autonomia i confiança en un mateix.

b) En relació amb els altres:

- Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i acció.
 - Participació en les diferents activitats. Participació solidària.
 - Col·laboració en les activitats motrius col·lectives.
 - Acceptació dins l'equip del paper que hi correspongui.
- Acceptació dels resultats: guanyar i perdre.

c) En relació amb les normes socials i cíviques

- Respects a les normes i regles de joc.
- Cura de l'entorn.

- Respecte pel material i les instal·lacions.
Apreciació de dificultats i riscos de l'activitat física.

d) En relació amb la matèria

- Gust per l'activitat física.
- Motivació cap a la comunicació corporal.
- Valoració de la higiene personal.
- Apreciació del benestar resultant de l'activitat física.
- Interès a participar en diverses activitats motrius...

Si comparem les agrupacions realitzades amb l'anàlisi de Bolívar de les actituds proposades a la Reforma (quadre núm. 6 pàg. 81), hem de fer les consideracions següents:

- Bolívar no recull que a la proposta de la Reforma hi ha un grup d'actituds i valors que incideixen en aspectes *personals*. Aquestes no apareixen únicament a l'àrea d'educació física sinó que apareixen també en altres àrees curriculars, malgrat que a l'àrea d'educació física aquestes tinguin una especial rellevància.
- El grup d'actituds i valors *morals* proposades per Bolívar podria ser el que aquí hem anomenat *en relació amb els altres*, encara que Bolívar dóna uns exemples més propers a *valors* com són solidaritat, tolerància, respecte... que en el moment de presentar-se a l'àrea d'educació física, es concreten més en *actituds* orientades a definir aquests valors (cooperació, acceptació, participació, etc.).
- Les actituds i valors i normes prudencials d'ús creiem que no requereixen un tractament diferenciat en l'àrea d'educació física i poden quedar incloses en el grup d'actituds en relació amb les normes socials.
- En darrer terme, en el grup d'actituds cap al camp de coneixement, s'agrupen també el mateix tipus d'actituds que Bolívar ja considerava relacionades amb interès, predisposició, curiositat... Aquestes, segons Bolívar i Lucini haurien de tenir un tractament global, ja que el gust i l'interès per l'aprenentatge en general és un valor que s'ha de tenir sempre present i no s'ha d'anar repetint a cada una de les àrees curriculars en particular.

1.3. Aspectes didàctics dels continguts actitudinals d'educació física

A continuació i a partir dels plantejaments generals del procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals realitzada al capítol anterior, s'introdueixen aspectes més concrets referits al tractament didàctic d'aquests continguts a l'àrea d'educació física, la seva metodologia i avaluació. És evident que malgrat que ens referim a l'àrea d'educació física, haurem de tenir present totes les reflexions realitzades a l'apartat anterior i que en aquest apartat no les tornarem a repetir, ja que ens centrarem únicament en l'àmbit específic d'aquesta matèria educativa.

1.3.1. Metodologia

Al capítol anterior hem presentat un seguit de consideracions respecte a l'ensenyament dels continguts d'actituds, valors i normes, i també hem descrit els principals mètodes o tècniques per al treball d'aquests continguts des de qualsevol matèria educativa. Els mètodes presentats són vàlids també per a l'àrea d'educació física?

A la taula núm. 9 (pàg.117) hem ressaltat –en ombrejat– les tècniques que considerem que es podrien aplicar amb facilitat en un context de pati, pista o gimnàs. Concretament, recursos com ara el *role-playing* (3), exercicis d'autoestima (5), de coneixement d'un mateix (6), de cooperació (7), resolució de conflictes (8), cohesió de grup (9), coneixement dels altres (10), exercicis per a la comunicació (11), són situacions que sense proposar-nos de manera específica sorgeixen constantment a les sessions d'educació física escolar, ja que van implícits en els propis objectius i continguts de la matèria. Si el professorat pren consciència d'aquest fet creiem que en aquesta àrea educativa hi ha un potencial *moral* extraordinari.

Ara bé, malgrat que existeixin unes tècniques que s'adapten fàcilment a l'àrea d'educació física, volem remarcar les consideracions i dubtes següents sobre aquest tema:

- Gairebé totes les propostes que plantegen Martin i Puig (1977) es podrien adaptar a l'àmbit de l'activitat física i l'esport, malgrat que algunes seria més apropiat desenvolupar-les a l'aula.
- Totes les sessions d'educació física s'han de desenvolupar en espais propis d'aquesta matèria –pista, gimnàs, pati? Algunes de les sessions es podrien impartir a l'aula? El professorat d'educació física estaria d'acord amb aquest

plantejament? Podria ser una solució en cas de dies de pluja? S'haurien de planificar independentment del clima, o altres factors externs?

- Si a les escoles existeix realment un projecte de treball comú en valors, per què no es deixen els recursos més pròpiament d'aula en mans de professorat d'altres matèries? Per què no es proposa de forma coordinada amb altres àrees la discussió sobre temes relacionats amb l'educació física i l'esport? Es podrien plantejar un tractament transversal relacionat amb l'activitat física i l'esport?

Alguns autors que han investigat el problema en qüestió pensen que gran part dels recursos metodològics existents estan plantejats més per a un treball d'aula i es basen sobretot en la discussió i els treballs escrits. Gairín i Roure afirmen el següent:

"Creiem que són mètodes poc adaptats a l'educació física, ja que el que nosaltres pretenem en educació física no és discutir sobre la tolerància, per exemple, sinó viure-la a les pràctiques manifestant o reconduint situacions. Pot això suposar la formulació d'una metodologia pròpia? Serà suficient adaptar les metodologies ja aplicades en altres disciplines?" (1996:76)

D'aquesta opinió es desprèn que els citats autors consideren més adequat treballar els continguts actitudinals en el context de la pròpia matèria i no es plantegen la realització d'un treball a l'aula dirigit pel professorat d'educació física o bé per un altre professor/a, com per exemple el tutor. No podria ser aquest un plantejament més transversal del tema en qüestió?

D'altra banda també es constata que Gairín i Roure aposten per una educació viscuda dels valors, més que un plantejament teòric. Si tenim present la frase de Freinet "la moral no s'ensenya, es viu" (Puig i Martínez, a Jordan i Santolaria 1987: 166) estariem d'acord a treballar més els valors vivint-los, encara que la utilització d'altres tècniques i exercicis no seria gens contradictori, sinó que podria ser complementari al primer.

Aristòtil ja plantejava una educació fonamentada en la pròpia pràctica:

"Les coses que hem d'aprendre abans de fer-les, les aprenem fent-les... ens tornem justos executant actes justos, moderats executant actes moderats, valents executant actes valents... Així doncs, és molt important que formem hàbits d'una o altra classe en els nostres joves. En realitat aquí hi ha la diferència." [Escámez, a Jordan i Santolaria 1987: 238]

Escámez (1986) defensa que l'educació no sols s'ha de centrar en el desenvolupament moral, sinó que ha de crear condicions perquè es posi en acció el que es proposa en els judicis morals. En aquest sentit, des de l'àrea d'educació física es podrien posar en pràctica molts dels judicis morals que es proposen en la teoria i a l'inrevés, moltes reflexions morals que se suggerissin a

la teoria podrien sorgir de situacions pràctiques que es produeixen a la classe d'educació física.

La realitat educativa es troba plena de situacions que serveixen per il·lustrar i justificar la nostra proposta. Alguns exemples són aquests: temes relacionats amb el *fair play* no fer trapes, treballar en col·laboració, la importància de les normes en el joc, la importància dels resultats en una competició, etc.

També Gutiérrez exposa una llista d'estratègies fonamentades en les aportacions de Buxarais (1995) i Ortega (1996) "no pensades explícitament per a ambients fisicoesportius, sinó per a contextos educatius en general, susceptibles d'utilització per a l'afavoriment i desenvolupament de valors socials i personals a través de l'educació física i l'esport" (1998:103). L'autor proposa algunes pautes i orientacions per adaptar aquestes tècniques al món de l'activitat física i l'esport.

Finalment, Gutiérrez planteja el model de Wandzilak (1985) com a proposta d'intervenció aplicat al desenvolupament de valors a través de l'educació física. En aquest model —vegeu pàg. 165— es destaca la importància del professor/entrenador com a impulsor de la discussió, el plantejament de problemes, etc., però no com a figura central del procés, la participació de l'alumne en l'elaboració del judici moral i l'aportació de l'ajut social d'altres significatius (amics, professors, entrenadors, pares). El punt de partida és la realitat existent, no es tracta d'una realitat abstracta. Aquest és un dels principals motius que han portat l'autor a adoptar aquest model, i ho manifesta així:

"Les tècniques i estratègies presentades fins ara per promoure el desenvolupament de valors socials i personals a través de l'activitat física i l'esport poden semblar una mica abstractes, sobretot si no s'integren dins d'un model de major abast. Per això, atès l'escàs nombre de treballs desenvolupats en aquest camp, m'he sentit atret pel model d'intervenció que proposa Wandzilak." (Gutiérrez, 1998:104)

Com a conclusió, volem remarcar que la proposta de la Reforma no ofereix un plantejament concret sobre possibles mètodes i tècniques específiques per treballar els continguts actitudinals, però disposem d'un gran ventall de recursos dissenyats amb altres finalitats que caldria adaptar a l'àmbit de l'educació física. Hem de destacar la proposta de Gutiérrez, però tot i així encara considerem que els recursos existents són insuficients i cal dedicar-hi més esforços especialment des de l'àrea de l'educació física, ja que, segons hem dit, aquesta pot ser una matèria privilegiada per al tractament d'aquests tipus de continguts.

Les possibles estratègies a definir se centrarien en tres línies diferents: la primera línia, i segurament la més important des de la perspectiva de l'educació física, se centraria en el context propi de la matèria (gimnàs, pati...), la segona

es desenvoluparia a l'aula —en coordinació amb el professor o tutor—, i la tercera es podria articular en els temes transversals en què, per tant, s'implicaria tot el centre.

1.3.2. Avaluació

L'avaluació dels continguts actitudinals de qualsevol matèria educativa suposa la reflexió sobre nombrosos problemes respecte del tema, i que alguns ja hem tractat en el capítol anterior. Així doncs, partint que l'avaluació d'aquests continguts és realment conflictiva, Gutiérrez remarca que en l'àmbit de l'educació física i l'esport encara ho pot ser més a causa dels motius següents:

"La mesura dels valors, tant en educació física com en l'esport, ha comportat un conjunt de problemes molt superior al que pugui trobar-se en qualsevol altre terreny social en què s'hagi volgut avaluar els valors dels membres participants i de l'activitat desenvolupada. La gran diversitat d'esports, així com el dispers enfocament de l'educació física, ha suposat una gran dificultat per ajuntar els interessos i objectius de cara a aconseguir saber què es pretén en cada una de les seves àrees d'aplicació, quins han de ser els valors a aconseguir en cada una." (1995:105)

Segons l'autor, la dispersió d'enfocaments que ha tingut l'educació física al llarg dels anys (fet que ja constatarem al capítol I d'aquest estudi) és un dels principals problemes que dificulten l'avaluació de les actituds i els valors en aquesta matèria educativa.

D'altra banda, Martínez destaca el gran canvi que hi ha hagut en els continguts i objectius de l'educació física en els darrers 20 anys, i remarca que si bé s'ha evolucionat en relació amb els objectius i els continguts, no s'ha evolucionat en el terreny de l'avaluació. Considera que la Reforma pot ser un catalitzador d'aquest canvi.

"El mitjà més utilitzat per avaluar les actituds, els valors i les normes és l'observació sistemàtica dels punts concrets proposats en el pla d'activitats de la sessió. Altres formes d'avaluar són la coavaluació, l'autoavaluació, l'entrevista, el debat dins del grup classe, etc." (1993, 84)

El mateix autor, referint-se a la situació de l'avaluació de continguts actitudinals des de l'àrea d'educació física, destaca la dificultat que suposa per al professorat i la gran manca de recursos existents:

"Es molt difícil fer una valoració quantitativa de les actituds, els valors i normes, no solament a la nostra àrea sinó a qualsevol matèria (...). Hi ha molts tests per valorar les condicions físiques i les habilitats motrius; en

canvi, són escasses les proves existents per valorar l'eficàcia sobre temes com ara l'expressió corporal." (1993:84)

Tinajas, Tinajas i Arrontes, professors d'educació física de secundària, consideren que els continguts d'actituds, valors i normes de l'àrea d'educació física han estat infravalorats, fonamentalment per l'obsessió que hi ha hagut en relació amb el rendiment. Aquests poden ser els motius pels quals hi ha una gran manca de recursos per poder avaluar aquests continguts, i hi afegeixen alguns dels problemes que comporta la seva avaluació.

"La seva infravaloració —referint-se als continguts d'actituds, valors i normes—, la manca d'instruments ja elaborats i a punt de ser utilitzats, o ambdues coses alhora [...]. L'obsessió pel rendiment ens ha situat amb massa freqüència davant del dilema de com qualificar l'alumnat que manifesta una actitud positiva durant les classes i que porta a terme amb interès les activitats que se li proposen però que quan arriben les proves d'avaluació no obté el mínim que exigim per aprovar. El dilema, com és fàcil de suposar, coexisteix en la seva versió contrària, és a dir, quina nota assignem a aquells que per la seva actitud i comportament no es mereixen aprovar, però que assolixen el rendiment establert." (1995, 123)

Si el tema resulta complex en el terreny de l'avaluació en general, encara ho és més en el àmbit d'aquesta àrea curricular, i caldrà referir-nos a les principals tècniques d'avaluació procedents d'altres àmbits i adaptar-les al camp de l'educació física i l'esport. Així ho expressa Gutiérrez:

"Tots aquests sistemes adaptats convenientment al context específic de l'educació física i l'esport són susceptibles de ser utilitzats per a la determinació de valors que caracteritzen la pràctica esportiva." (Gutiérrez, 1998:103)

El mateix autor exemplifica algunes de les propostes d'adaptació dels sistemes d'avaluació per diferents autors (diaris de classe, inventari d'actituds, escala d'actituds, entrevista, qüestionari...) i aporta dos sistemes d'avaluació.

Des del nostre punt de vista creiem totalment correcte el plantejament de Gutiérrez d'adaptar els mètodes i tècniques existents a l'àmbit de l'educació física. Per aquest motiu, considerem que les tècniques d'avaluació proposades per Bolívar en el capítol anterior constitueixen un punt de partida i un material de gran interès perquè sigui adaptat a la matèria que ens ocupa. Abans, però, fem les consideracions següents:

- Totes les tècniques descrites són apropiades i adaptables a l'àmbit de l'educació física, i ens és difícil desestimar-ne d'entrada cap pel fet que es puguin considerar més d'aula, o perquè impliquin més discussió i treballs escrits. Si tenim present que s'hauria de fer un plantejament transversal i de coordinació entre el professorat per a desenvolupar les actituds i els

valors, també hauria de ser així a l'hora d'avaluar-los. Per tant, l'educació i l'avaluació de continguts actitudinals s'haurien de veure de manera més interdisciplinària i no sols des de cada àrea en particular.

- Segons es desprèn de la reflexió anterior, fonamentalment el grup de tècniques relacionades amb **"El centre escolar com a context d'avaluació de valors"** seria interessant tenir-les presents amb un correcte plantejament de centre dels continguts de valors. Ara bé, creiem que actualment són pocs els centres que apliquen aquestes dinàmiques, i que encara es fa un treball molt disciplinari respecte de l'educació i l'avaluació en aquest àmbit de les actituds i valors. D'altra banda, el professorat de cada matèria també ha d'avaluar aquests continguts des de la pròpia disciplina i, per tant, es fa necessària la utilització d'instruments d'avaluació més *disciplinaris*. Per això de l'obra de Bolívar (1992, 1995) destaquem les **"tècniques observacionals i narratives"** com a principals instruments que es poden adaptar amb més facilitat a l'àrea d'educació física –malgrat que això no signifiqui renunciar a la resta.

L'obra de Bolívar constitueix, sens dubte, un referent clar per a qualsevol persona interessada en el coneixement dels continguts actitudinals i la seva avaluació.

Si bé hem considerat oportú destacar algunes de les tècniques més conegudes en l'avaluació d'actituds i valors, el DCB ofereix les orientacions següents per a l'àrea d'educació física:

"Dins dels sistemes d'observació i registre, són especialment interessants en educació física els registres de sessió, llistes control, escales d'observació, carpeta-registre personal de l'alumne, i instruments que porta el mateix alumne com són el fitxer de tasques, registres acumulatius, plans personals, registre de proves, temps i distàncies." (DCB 1989:248)

En el mateix disseny es remarca la manca de sistematització en l'avaluació dels continguts actitudinals i, a més, proposa la majoria de situacions per a la seva avaluació fora de l'horari escolar i fins i tot fora del context escolar. Des del nostre punt de vista, la proposta del DCB reflecteix un plantejament erroni del tema, ja que no indica cap situació pròpiament escolar com a vàlida per valorar les actituds i els valors.

"Les actituds, valors i normes, són continguts que actualment s'avaluen de manera no sistemàtica. Malgrat tot, hi ha moltes situacions en què es poden avaluar aquests continguts: participació en activitats no reglades (activitat extraescolars, patis, activitats municipals...) participació en campanyes i activitat obertes, com ara setmana de la bicicleta, cross al barri, difusió d'algun joc o esport..) assistència a campaments i altres activitats proposades en l'oferta educativa del centre, observació sistemàtica, quaderns de registre..." (DCB, 1989:249)

Malgrat els esforços realitzats en l'àmbit de l'avaluació dels valors, aquest és un dels aspectes que requereix més avenços ja que actualment encara és un terreny una mica indeterminat. Blázquez, un dels investigadors que més ha aprofundit en l'avaluació de l'educació física, considera que els professionals s'han ocupat preferentment de l'avaluació de l'àmbit cognitiu (assignatures intel·lectuals) l'àmbit motor (l'educació física) i s'han oblidat de l'àmbit afectivosocial. Per això no s'han elaborat instruments adequats.

"Les actituds, els valors i les normes han de constituir un element essencial de l'acció educativa; per això cal fer un intent seriós d'aconseguir instruments d'avaluació." (1990:125)

En la seva obra, Blázquez aporta un gran ventall d'instruments per avaluar procediments, i també dóna algunes pautes per avaluar la resta de continguts –els conceptuals i actitudinals– però, d'altra banda, no proposa cap mostra concreta respecte d'això. L'autor suggereix la utilització de mètodes d'observació (lístes control, escales descriptives) i escales d'actituds (Likert i de diferencial semàntic), però si bé poden representar una guia i orientació per al mestre, considerem que encara són insuficients per resoldre o facilitar la tasca del professorat en relació amb l'avaluació d'aquests continguts.

1.3.3. Actuació del professorat

A l'apartat anterior hem destacat que Bolívar (1995), Van Manen (1998) i Puig (1999) ressalten l'enorme influència que el professor exerceix en la conformació de les actituds i els valors en l'alumne. En educació física, igual que en la resta de matèries educatives, l'actuació del professorat serà un factor determinant per al treball i desenvolupament d'aquests tipus de continguts.

"Està demostrat que els hàbits esportius es formen en la infància i en l'adolescència i que l'escola té un paper significatiu en la socialització d'aquests hàbits. A més de la influència directa de mares i pares, el professorat d'educació física té un pes més gran del que ell mateix acostuma a atribuir-se." (Garcia i Asins 1994: 42)

Si bé hi ha bibliografia sobre el professor, la major part dels estudis realitzats aborden el tema de les actituds del professorat d'educació física de manera indirecta, centrant-se en aspectes de la seva formació (Delgado Noguera, 1989), els estereotips sexistes (Fernández, 1995), comparació professor d'educació física amb entrenador esportiu a partir de diferents models (Ibáñez i Medina, 1999), els comportaments no verbals (Castañer, 1992) etc. La major part de les investigacions analitza globalment la intervenció didàctica del professorat i, de tangencialment, també inclouen aspectes de caràcter actitudinal.

Plana (1992) fa una reflexió sobre el **rol del professor** d'educació física a partir de la comparació amb el professor de l'aula, i de l'especificitat de la matèria. L'autor proclama la necessitat d'una didàctica específica que reculli la importància del paper que ha de jugar el docent que imparteix l'educació física. Aquest autor destaca, a més dels treballs de Sánchez Bañuelos (1989) i de Lagardera (1988), les aportacions de Lemdo (1973), de les quals destaquem les que es refereixen a les interaccions amb el grup classe, ja que es consideren diferents de les que es donen en altres assignatures:

- El compromís del professor amb els alumnes és significativament diferent. El risc que suposa realitzar cert tipus d'accions *perilloses* en els quals la confiança que dona el professor és el mòbil que indueix els alumnes a enfrontar-s'hi.
- La sinceritat obligada en no poder ocultar mitjançant verbalitzacions les deficiències tant del professor com dels alumnes.
- El repte permanent del professor a enfrontar-se amb les pròpies limitacions i les dels alumnes, que són l'obstacle que ha de ser superat dia a dia.
- La qualitat de la comunicació en presentar-se per un nombre major de canals que en les altres assignatures. Cal destacar la importància de la comunicació no verbal ja que el protagonisme que adquireix en Educació Física és difícil que s'observi en altres situacions de la vida i de l'escola. Aquesta possibilitat amplia el rol del professor ja que facilita la transmissió no sols d'informació sinó també d'actituds i valors que van més enllà de les oportunitats que ofereix l'aula.
- La utilització de l'espai, la seva organització i distribució són una altra de les facetes en les quals el rol del professor d'Educació Física s'ha de considerar de manera específica, ja que són conceptes amb una gran repercussió en les capacitats dels alumnes.

Finalment, Plana destaca "la capacitat d'introduir els alumnes en una relació directa i confiada gràcies a la seva capacitat d'escoltar i acceptar" (Lemdo, 1973), i considera el **feedback** com una constant de les classes d'educació física, que requereix del professor el domini clau d'aquestes capacitats; escoltar amb tots els sentits les manifestacions que de manera tan singular es produeixen en les pràctiques i acceptar la realitat de cada subjecte.

D'altra banda, Pieron (1992) introdueix l'aspecte relacionat amb el que anomena **l'entusiasme**, com una de les qualitats necessàries d'un bon professor i especialment del d'educació física. En la seva investigació descriu una sèrie d'indicadors favorables i d'altres de desfavorables a l'entusiasme del professorat. Els indicadors concretats en categories que indicaven una actitud positiva del professor són: (1) riure i somriure, (2) estímul amb elogis o ànims, (3) participació del professor amb els alumnes, (4) inflexions de veu, (5)

manifestació de gaudi, (6) demostracions, (7) gestos de suport i aprovació, (8) contacte físic amb l'alumne, (9) desplaçaments i correccions, i (10) espontaneïtat. Els comportaments enregistrats com a manca d'entusiasme són: (1) desinterès, no presta atenció als alumnes, (2) distanciament, no participació, (3) frustració, reaccions negatives davant la tasca de l'alumne, els renya, els ridiculitza o humilia, i (4) despersonalització, no individualitza.

Tinning també fa aportacions molt interessants sobre el professor i analitza les classes d'Educació Física a partir de l'observació d'un mestre, que basa la seva manera d'ensenyar com un *conductisme humanista*. Explica com Gary, el professor, es basa en tècniques de modificació de conducta, i la creació d'un clima de classes on la diversió i reforçament positiu resulten predominants. Segons ell, hi ha un context d'alegria, diversió, riure, ànims, excitació, i contactes físics, etc. Tinning descriu alguns trets de Gary de la manera següent:

"Resulta interessant el fet que Gary no s'ajusti a l'estereotip de professor masculí d'Educació Física. Com a persona és bastant tímid i és gentil abans que sorollós i agressiu. En essència, les seves ensenyances reflecteixen la seva personalitat. Estic començant a adonar-me que els programes d'educació física que són sensibles, positius, només són possibles amb professors sensibles." (1992:93)

Aquest autor remarca que els professors d'educació física rarament s'han considerat per la seva sensibilitat i exemples com els de Gary es destaquen precisament per "tenir un amor permanent per als nens: els agrada jugar amb ells i ensenyar-los".

També Garcia (1997) insisteix en la importància de l'entrenador/professor i la seva manera d'actuar i de relacionar-se amb els esportistes, ja que pot exercir una influència important sobre la **motivació** i, alhora, determinarà el seu **comportament** posterior (Vallerand, 1993, en Garcia 1997). L'autor destaca dues categories de conductes dels entrenadors associades a conseqüències motivacionals positives:

- a) L'estímul a l'autonomia dels esportistes, conjunt de conductes dels entrenadors destinades a fomentar la participació dels esportistes en els processos de presa de decisions relatives a l'establiment d'objectius individuals o col·lectius, així com els mitjans que s'han d'utilitzar per assolir aquests objectius.
- b) *Feedback* positiu de competència: conjunt de conductes dels entrenadors dirigides a expressar la seva apreciació i a felicitar els esportistes per les seves prestacions i per la seva contribució en el ple del grup.

Garcia fa referència a estudis de Black i Weiss (1992) en què els resultats de l'estudi indicaven el següent:

"En general els esportistes que més percebien que els seus entrenadors felicitaven més i donaven més informació tècnica després d'un encert o d'una bona actuació i que, al contrari, animaven més i donaven una major quantitat d'informació correctiva en el cas d'errors d'execució o de males actuacions, manifestaven nivells superiors de competència percebuda i de motivació intrínseca." (Garcia 1997:48)

Finalment, en la proposta de Gutiérrez per desenvolupar un model de valors a través de l'activitat física i l'esport, considera el paper del professor com un element fonamental per a l'aplicació d'aquest model i apunta que si es volen aconseguir resultats satisfactoris, s'han de complir dos principis bàsics:

En primer lloc, el professor/entrenador ha de proposar-se expressament el desenvolupament de valors i, d'altra banda, hi ha d'haver un compromís dels professors i entrenadors del desenvolupament de models adequats de rol, ressaltant la valuosa aportació que suposen altres significatius (amics, professors, entrenadors, pares). (1998, 105)

Referint-se a professors i entrenadors d'educació física, Gutiérrez (1998:106) afirma el següent:

- Els professors/entrenadors són agents idonis per a la promoció i desenvolupament dels valors a través de l'activitat física i l'esport, per la qual cosa hauran d'aportar als seus alumnes i esportistes un model de rol adequat.
- Aquesta implicació de professors i entrenadors suposa mantenir una gran coherència entre el predicat i el practicat, entre el que es pregona a les aules i gimnasos i el que després es defensa al terreny de joc i a les activitats diàries.
- No hem d'oblidar que els educadors, professors i entrenadors, encara que sense voler-ho, aportem models de comportament als nostres alumnes i esportistes. Tant si actuem de manera més compromesa com si ens quedem al marge de les situacions, estem oferint als qui ens escolten un determinat model de rol.

Al DCB s'atribueix al mestre especialista d'educació física una funció dinamitzadora de la matèria (estimular, suggerir, orientar, valorar, proposar...) i una funció informadora, en la qual el mestre és un referent i informa des d'una actitud positiva obrint noves possibilitats i no des d'una actitud sancionadora, basant-se en els processos més que en els resultats. Pel que fa a l'actitud del mestre específica:

"L'actitud del mestre enfront de l'activitat física reforça o desvirtua els aprenentatges d'actituds, valors i normes i influeix en el grau de motivació. La interacció entre l'alumne i el mestre no sols es fa a través de la informació

sinó a través de l'actitud del mestre davant l'activitat física que configura models (positius o negatius) per a l'alumnat." (DCB, 1989:240)

Totes les reflexions presentades en aquest apartat ens indiquen alguns dels trets fonamentals del mestre d'educació física i sens dubte es reflectiran en les seves classes i incidiran en el tractament de la matèria.

1.4.4. Clima de la sessió

Si el mestre juga un paper fonamental en l'adquisició d'actituds i valors en els alumnes, **el mestre** també serà un dels responsables directes de la creació d'un clima de sessió adequat per treballar aquests continguts. Completant la informació presentada sobre els determinants del clima de sessió (pàg. 129), vegem ara les principals particularitats que defineixen el clima de sessió a les classes d'educació física, i quins aspectes facilitarien una millora per desenvolupar actituds morals en els nens.

A més del mestre, un altre factor determinant, segons Gairín (1986), són les **característiques arquitectòniques de la classe**, en el nostre cas, els espais en què es desenvolupen les sessions d'educació física i als quals hi dedicarem una especial atenció ja que des del nostre punt de vista són més importants del que aparentment pugui semblar.

En educació física, les característiques de les instal·lacions esportives són molt variades en funció de cada centre educatiu, i en funció també de la tipologia de les mateixes instal·lacions. Segons un estudi de l'INCE realitzat a l'Estat espanyol per Pérez, i altres (1996:297) el 91% del centres tenen pistes poliesportives descobertes, i un 61% dels centres disposa de gimnàs. Malgrat que aparentment les dades semblin força satisfactòries, l'estudi no dona informació de caràcter qualitatiu que ens permeti avaluar l'estat d'aquestes instal·lacions. Ens referim a l'estat de les instal·lacions, les situacions ambientals en què es dona a la matèria, si és a l'aire lliure, si hi ha altres grups al mateix temps, si coincideixen amb horaris de patis, existència de sorolls externs, etc. Si ens referim a espais tancats, s'hauria d'analitzar si les dimensions són adequades al nombre i les edats de l'alumnat, les característiques de les sales quant a llum, sonoritat, si es tracta d'un espai acollidor o no, disponibilitat i existència de vestidors i dutxes, etc.

Castejón (1998), replicant l'anterior estudi, indica que les dades que es donen són insuficients, i la informació és poc profunda quan es refereix a les instal·lacions cobertes. En les conclusions del seu article Castejón afirma que la situació en la qual es desenvolupa l'Educació Física en l'educació primària no és tan bona com es desprèn de l'estudi realitzat per l'INCE. Al mateix temps, si un 40% de centres no disposa d'espais coberts, com poden desenvolupar les seves classes d'educació física quan hi ha dificultats per problemes de tipus

atmosfèric? També Garcia Ruso (1994) i Fraile (1995) denuncien l'escassetat d'equipament als centres escolars per poder impartir EF (a Saenz Lopez, 1999), fet que dificulta el seu ensenyament.

De les anteriors reflexions hem de considerar que la situació no és gens fàcil per a un percentatge importat de centres. Des del nostre punt de vista, creiem fonamental i indispensable disposar d'un mínim d'espai tancat, que afavoreixi el diàleg i la reflexió, que permeti treballar en dies de condicions meteorològiques adverses (fred, calor, pluja...), que faciliti la impartició de continguts que difícilment es poden treballar a l'aire lliure (relaxació, expressió corporal, etc). No ens referim a la necessitat ni d'un pavelló, ni un gran gimnàs, però sí d'un espai on el mestre pugui tenir el seu material ordenat, les parets decorades o ambientades amb pòsters, quadres, llistes, etc. També s'hauria de reflexionar sobre la necessitat d'espais per a dutxes i vestidors per a la creació d'hàbits higiènics, que la majoria de centres no disposen.

També el material esportiu és important, ja que aquest també pot transmetre i potenciar determinats valors. Asins i Garcia afirmen el següent:

"Les decisions que com a professorat prenguem sobre el tipus de material a utilitzar, no són neutres, ja que no hi ha únicament limitacions de tipus econòmic; en aquestes decisions s'insereixen també les preferències i gustos personals, els nostres aprenentatges, mancances i experiències i, en definitiva, la nostra pròpia escala de valors." (1994:57)

Un altre aspecte determinant del clima de sessió són els que Mos anomena (1979, a Gairin 1986) **factors organitzacionals**. En educació física, aquests factors poden incloure aspectes purament didàctics referits a la progressió, dificultat de les tasques, a l'estil d'ensenyament del professorat, la formació de grups, distribució i organització d'espais i materials, distribució i organització del temps de sessió (temps d'espera/temps d'actuació...) i aspectes de tipus relacional. Aquests aspectes, que a l'aula ja tenen una enorme complexitat, a les classes d'educació física encara ho són més. Plana defineix alguns dels trets essencials d'aquesta organització:

"La planificació inclou no únicament els continguts de l'assignatura, ja per si sols extensos i variats, sinó també del material, la seva organització, distribució, utilització i reposició i de l'espai específic de vegades sotmès a agents externs i d'altres sovint compartit amb altres professors que han de planificar la seva utilització. A més la mobilitat espacial de l'educació física requereix plantejaments organitzatius que tenen poc en comú amb la utilització passiva de l'aula." (Plana 1992:62)

Tots els aspectes de caràcter didàctic i organitzatiu influeixen de manera decisiva sobre el clima de sessió i, com a conseqüència, en la conformació d'una determinada *atmosfera moral* de l'aula.

Aquest aspectes, junt amb les **característiques del mateix alumnat**, que són els que són, amb les seves virtuts i els seus defectes, configuraran el clima de la sessió. Tinning ens descriu alguns aspectes d'una classe d'educació física:

"Les seves lliçons es caracteritzaven típicament per la diversió, el riure i l'alegria, malgrat que per sota de les seves ensenyances hi havia una forta estructura i un conjunt d'expectatives [...]. L'atmosfera que Gary generava a les seves classes era similar a la dels pares que "juguem amb els seus fills al terra de la sala d'estar." (Tinning 1992:91:93)

1.4. Influència del context social

Al capítol anterior hem analitzat com l'escola, la família, els mitjans de comunicació i la societat tenen un paper fonamental en el desenvolupament d'actituds i valors en general i, per tant, resulta evident que aquests agents tindran també una gran influència en l'adquisició d'actituds i valors en l'educació física i l'esport. Educació física i esport a la nostra societat han evolucionat paral·lelament i, per tant, els valors actuals que hi ha a la nostra societat són fruit d'aquesta interacció entre l'un i l'altre, constituint dos fenòmens que han tingut i tenen una extraordinària presència dins la societat contemporània.

Si bé des de la societat grega ja es proclamava obertament que "l'esport forma el caràcter", també actualment es considera que l'activitat física i l'esport són terrenys excel·lents per promoure i desenvolupar valors, tant socials com personals. Són moltes les investigacions que han posat en dubte aquesta possibilitat.

"La imatge actual que l'esport professional aporta a través del progressiu deteriorament ètic de la seva pràctica, aspecte que influeix de manera decisiva en l'adquisició de models inapropiats per als esportistes joves i els alumnes d'educació física." (Gutiérrez, 1998:100)

Gutiérrez descriu nombrosos exemples d'esportistes d'alt rendiment que poden constituir, de cara als més joves, models positius i altres de negatius.

"De la mateixa manera que els comportaments positius i èxits dels ídols esportius constitueixen un envejable exemple a imitar per milions de joves en procés de formació i desenvolupament, així mateix altres ídols nefastos i els seus comportaments reprovables, acaben influïnt i marcant la manera d'interpretar i valorar l'esport." (1995:19)

Són també molts els autors que consideren que l'activitat física i l'esport constitueixen, pel seu enorme atractiu especialment en els nens i els joves, un

mitjà educatiu i de transmissió de valors extraordinari (Figley, 1984, Wandzilak 1985; Miller i Jarman, 1988; Hellison, 1991; Gutiérrez Sanmartín, 1995, 1997; Spencer, 1996; Cruz, 1996, a Duran 1997:4). D'altra banda, també s'ha comprovat com l'esport pot representar una font de conflictes, violència, intolerància i exclusió. És per aquest motiu que a l'esport s'hi ha atribuït un caràcter dialèctic (Luchen, 1979; Gutiérrez Sanmartín, 1995:1997).

Duran considera que l'esport té una naturalesa conflictiva i ambivalent, i afirma que la simple pràctica esportiva no genera els valors positius tradicionalment pregonats i que han d'adoptar-se una sèrie de mesures que facilitin la consecució de tan desitjada finalitat. Aquest fet el corroboren altres autors: Gutiérrez Sanmartín (1995), Cruz (1998) Mimbrero i altres (1998) i Garcia Ferrando (1997:22).

Ens trobem davant d'una societat fonamentada en l'èxit, que permet assolir cotes inimaginables en els fitxatges de jugadors en l'esport professional (Lee 1990, a Gutiérrez 1995), que abunden manifestacions agressives davant qualsevol trobada (principalment al futbol) (Paredes, 1992; Bayona, 1995); que atempten contra els àrbitres, que agredeixen els jugadors i que arriben fins i tot a matar (Duran, 1985,1996a,1996b).

Com a conseqüència d'aquest context, l'esport en els nens es troba en perill, "a causa de qüestions d'estrès ja que guanyar és l'únic que interessa i augmenta la violència en l'esport" (Knopp, 1993 a Gutiérrez 1998:100) i segons Trepal (1995, a op. cit.) "augmenta l'amenaça contra el *fair play* a causa de la recerca cada cop més freqüent de la victòria a qualsevol preu". Cal afegir a tot això que els models actuals d'esport extraescolar, fonamentats en la competició, no afavoreixen que la situació millori.

D'altra banda, són principalment els mitjans de comunicació els que transmeten i difonen els valors socials vigents, els quals analitzarem breument a l'apartat següent.

1.4.1. Mitjans de comunicació

Una vegada s'ha constatat la poderosa influència dels mitjans de comunicació en l'educació en general i en l'educació en valors en particular, també podem introduir-nos en l'anàlisi de com la televisió, la premsa i altres mitjans de comunicació incideixen en la transmissió de valors en l'activitat física i l'esport de la societat actual. Per aquest motiu plantejem com a punt de partida quin és el model d'esport que ofereixen els mitjans de comunicació? Quins valors es transmeten en aquest model? Com hi ha d'intervenir l'escola?

Si bé no volem entrar en una anàlisi sociològica en profunditat sobre el tema plantejat, Cagigal (1996:604), Puig (1997, Màlaga) i Garcia Ferrando (1997)

entre altres autors destacats, exposen que l'esport contemporani es pot definir en diferents concepcions o realitats socials, molt sovint oposades i en contradicció.

- A) Un model d'esport professional, o esport d'elit que, entre altres aspectes, proporciona espectacle i pot ser un instrument de diversió i relaxació passius des del punt de vista de qui el mira. És un model piramidal, excloent, fonamental en el rendiment, la competició, l'èxit, el prestigi i el poder. Aquest model, en algunes situacions molt concretes, és objecte d'interessos mercantilistes i consumistes, per davant de qualsevol altre interès.
- B) Un model d'esport de lleure, recreatiu i de salut. També anomenat esport per a tothom, que és participatiu, busca la diversió, la sociabilització, la millora de la salut, el benestar físic i personal. En aquest model la competició es planteja com un mitjà de motivació.

Tal com assenyala Garcia Ferrando:

"L'esport contemporani avança en diferents fronts socials i impulsos de principis axials diferents, que es recolzen en actituds, valors i interessos que poden resultar contradictoris i conflictius entre si, fet que confereix a l'esport aquest caràcter dual, indeterminat, paradòic i irònic..." (1997:22)

Com a resultat de les nombroses interaccions entre ambdós models, ens trobem davant d'una realitat molt complexa i que sovint entra en contradiccions, però segons diferents estudis realitzats, ambdues realitats es poden complementar i reforçar mútuament (Garcia Ferrando, 1997:214).

Lamentablement, des dels mitjans de comunicació hi ha un bombardeig constant del model d'esport professional amb els corresponents valors que aquest transmet:

"Freqüents faltes, el joc brut en els partits de futbol, les agressions i autèntiques guerres entre espectadors i seguidors dels diferents equips, i els abundants insults i ofenses personals en diferents ambients esportius, enterboleixen la part lúdica del joc i de l'espectacle com a tal." (Gutiérrez, 1995:19)

Segons Gutiérrez, de la mateixa manera que els comportaments positius i èxits dels ídols esportius constitueixen un envejable exemple a imitar per milions de joves, aquests ídols nefastos i els seus comportaments més reprovables acaben influint en la manera d'interpretar i valorar l'esport.

Santos Guerra (1994) elabora una jerarquia de valors transmèsos pels mitjans de comunicació, dels quals Tello (1999:386) fa un extracte, tenint en compte

que molts d'aquests valors entren en contradicció amb els valors que es pretenen fomentar des de l'escola.

Filosofia de l'èxit	Èxit = felicitat, triomf = prestigi. El que triomfa és premiat.
Filosofia de la competència	"ser més que...", "tenir més que..." "Fer més que..."
Filosofia de la quantificació	Tot són xifres. La persona es troba sota el signe de la quantitat.
Filosofia de la utilitat	Es valora en rendiment; des del pla del rendiment i de l'eficàcia.
Filosofia de l'individualisme	Cadascú afronta la seva vida des de l'exclusiva identitat.
Filosofia del consum	L'escala de necessitats insatisfetes, mai no té un sostre.
Filosofia de provisionalitat	Tot té un valor present, susceptible d'un possible canvi.
Filosofia del sentiment	Es dona més valor al sentiment que al pensament.
Filosofia de possessivitat	No renunciar a res és una actitud generalitzada.
Filosofia de la violència	Les coses se solucionen per la força; els conflictes se solucionen amb el poder.

TAULA NÚM. 11. FILOSOFIA DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ.

SÁNCHEZ GUERRA (1994), A TELLO (1999)

Segons Tello, si tenim en compte el gran poder persuasiu de la TV, i tenim present que toca la fibra més sensible i emocional dels nens, no és difícil apreciar comportaments similars en els nens als difosos pels mitjans de comunicació.

Altres autors com Mesa (1999:358) i Ferres (1994) recullen alguns dels principals missatges procedents dels mitjans de comunicació relacionats amb l'educació física i l'esport: culte al cos, joventut, bellesa, marca, moda, aparença, afany de possessió, felicitat, competència, èxit, sexualitat, comoditat, prestigi, poder, culte a la fama, estereotips sexistes, etc.

També Gutiérrez analitza els valors de dues sèries de dibuixos animats amb contingut esportiu en què els valors de tipus individual (assoliment i poder) destaquen espectacularment sobre valors de tipus prosocial (amistat, benevolència). Segons l'autor, és realment alarmant el nombre de conductes d'agressivitat, competitivitat, rivalitat, enveges, amenaces, etc., que es transmeten a través d'aquestes sèries televisives.

Davant de la situació presentada, estem realment en una contradicció entre els valors que es volen potenciar des de l'escola (solidaritat, igualtat, ajuda, cooperació, etc.) i els valors presents a la nostra societat.

"Resulta difícil competir a l'aula contra els suggestius models propugnats a la societat i els mitjans de comunicació (González Lucini, 1993; Deval i Enesco, 1994, a Gutiérrez 1998:101)

Finalment, hem de tenir en compte que, ens agradi o no, els mitjans de comunicació estan presents a les nostres vides, i exerceixen un gran poder d'influència. D'aquí que els comentaristes, periodistes i responsables d'aquests mitjans es converteixin en agents d'especial repercussió sobre la manera de rebre o interpretar un esdeveniment.

"D'aquests depèn que es ressaltin comportaments positius o únicament el més negatiu i deplorable, que s'adopti una mesura neutra davant l'ètica o al contrari que s'assumeixi un protagonisme de difondre una filosofia encaminada a entendre l'esport com a portador de valors socials i humans i no sols com un simple producte de mercat, segons el qual són els venedors els únics que compten." (Gutiérrez,1999)

Volem remarcar que el llenguatge utilitzat a la televisió, la ràdio i la premsa esportiva és realment preocupant sobretot per la quantitat d'agressivitat que aporten, a part de transmetre una gran càrrega de missatges amb estereotips sexistes i racistes.

Ara bé, si tenim presents les propostes de Crespo (pàg. 108), des dels centres educatius s'hauria de potenciar la utilització de la TV com a recurs didàctic per ser crítics davant els missatges proporcionats per aquest mitjà. En aquesta línia diferents professionals com ara Duran (1999), Mesa (1999), Cruz (1998), Gutiérrez (1995) i Ferres (1994), entre altres, han realitzat diverses propostes educatives dirigides fonamentalment a educadors i als pares per tal de combatre la influència negativa dels mitjans de comunicació social, i intentar fomentar entre els més joves una consciència crítica i una millor competència en l'ús i consum responsable d'aquests mitjans.

1.4.2. L'esport extraescolar

En primer lloc ens cal situar l'esport extraescolar, com l'esport o les activitats físiques que es practiquen fora de l'horari lectiu durant l'edat escolar, i que es poden desenvolupar en el context de la mateixa escola o bé en un gimnàs, club o associació. Els principals agents organitzadors d'aquest tipus de pràctica esportiva són les escoles, les associacions de mares i pares, clubs i altres associacions i, en el cas de Catalunya, la Direcció General de l'Esport (DGE), organisme responsable dels Jocs Esportius Escolars de Catalunya.

Pel que fa a l'oferta de la DGE, García i Asins són contundents i la defineixen com a competitiva i sexista:

"Queda clar que l'oferta institucional d'activitats esportives extraescolars se centra prioritàriament en aspectes purament competitius de l'esport i especifica una separació entre nois i noies sense tenir en compte per a res l'edat ni el tipus de pràctica que es faci." (1994.37)

Són molts els debats, estudis, jornades i seminaris realitzats al voltant de l'esport en edat escolar dins i fora de l'horari lectiu. Sense intenció de fer una anàlisi extensa del tema, volem destacar alguns dels principals problemes que emmarquen aquest model d'activitat física i esportiva, en relació amb el treball dels continguts actitudinals:

- Malgrat que una de les funcions dels mestres especialistes, és la d'orientar, guiar i assessorar el tipus d'activitats físiques i esportives que es donin al centre, en general l'esport extraescolar està desvinculat dels plantejaments educatius que hi poden haver als centres.
- Hi ha una gran dispersió en relació amb la formació dels tècnics responsables d'aquests tipus de pràctiques. Burriel (1998:10) recull diferents estudis en relació amb el tema, i afirma que la major part dels tècnics que treballen en les activitats esportives amb més participació infantil no disposen de cap formació que els capaciti per a la impartició docent.
- L'esport extraescolar sovint està orientat a imitar el model d'esport dels adults i, com a conseqüència, a reproduir els valors que s'hi donen: excés competitiu, els tecnicismes, l'afany del resultat immediat, la còpia del model d'esport dels adults... empobreixen tant l'activitat tècnica com l'educadora en la iniciació esportiva (Ajuntament de Barcelona, 1999:23).
- Malgrat que han aparegut diverses alternatives a aquest model, malauradament aquest continua sent el tipus d'esport escolar que més s'imposa a la nostra societat. Si no es produeix un canvi en l'esport practicat fora de l'horari escolar, el mestre d'educació física es trobarà amb un obstacle més contra el qual haurà de lluitar, si realment vol potenciar una veritable educació integral de l'alumnat.

Aquests i altres aspectes formen part del context social en què es desenvolupa la personalitat de l'infant a partir de les 5 de la tarda. Si tenim present que les activitats físiques ocupen una gran part de l'horari extraescolar, són moltes les hores que els nens i nenes comparteixen amb entrenadors, monitors o animadors esportius. En funció dels objectius plantejats per aquests tècnics i també a partir del seu propi caràcter i personalitat, es transmetran unes actituds i valors que afavoriran o no, el desenvolupament moral d'aquests nens i nenes.

"L'impacte que la pràctica esportiva pugui tenir en el procés de socialització dels nens depèn de l'orientació que hi donin els organitzadors de les competicions i altres persones importants per als joves com són els entrenadors, els pares, els amics o el públic en general que assisteix a les competicions." (Cruz i col., 1996, a Cruz 1998)

1.4.3. La família

La família com a primer nucli de desenvolupament humà juga un paper fonamental en l'educació en valors. Com intervé la família en relació amb la transmissió d'actituds i valors vers l'activitat física i l'esport?

Diferents estudis confirmen cada cop més la importància de les expectatives i actituds dels pares en relació amb la manera com serà viscut l'esport pels nens. Segons Gutiérrez (1995:44), els nens i nenes els pares dels quals mantenen una orientació de valors cap a l'èxit s'identifiquen més sovint amb actituds cap al triomf, que aquells pares que clarament es decanten cap a una actitud de joc net.

Hem de destacar investigacions com les de Moreno Murcia (1997:15), que confirmen que els fills amb pares que practiquen esport valoren més l'assignatura d'educació física i al seu professorat i consideren aquesta matèria més difícil, si es compara amb l'alumnat els pares del qual no realitza cap tipus de pràctica esportiva. Com a conseqüència, és evident que hi ha una certa influència a partir dels models proporcionats pels pares, les possibles vivències que s'hagin pogut compartir, valoracions, etc., en la configuració d'actituds i valors.

D'altra banda, Lee i Cook (1990, a Cruz 1997) aporten un treball interessant realitzat per l'Ontario Hockey Council que analitza l'opinió dels pares sobre una lliga infantil d'hoquei sobre gel. Les principals conclusions de l'estudi són que la majoria dels pares consideren que: a) pressionen massa els fills; b) insulten els arbitres i jugadors; i c) els entrenadors es preocupen més per la victòria que no pas per la diversió dels nens. Cruz assenyala que conductes similars a les descrites són freqüents a les altres modalitats esportives i en altres països i serveixen per transmetre els valors predominants en l'esport professional –per exemple guanyar a qualsevol preu– a l'esport infantil i juvenil.

Dels estudis sociològics de Garcia Ferrando (1997:209) es desprèn que un 73% de la població espanyola desitjaria que algun dels fills practiqués esport d'alta competició o esport professional. Segons l'autor, amb aquesta pregunta es tractava de reflectir de manera projectiva fins a quin punt es considera l'esport d'alta competició un objecte desitjable, ja que una resposta positiva fa pensar que existeix un reconeixement implícit del prestigi i del que és desitjable d'aquest comportament, malgrat que la població també pugui ser conscient dels possibles riscos que l'esport –i el rendiment– poden suposar per al practicant. En els resultats també s'indica que les persones amb un nivell d'estudis més alts són menys favorables al fet que els seus fills practiquin esport d'alta competició, i això s'interpreta en el sentit que hi ha un coneixement més gran dels riscos que comporta la dedicació a l'esport d'alt nivell, i són més crítiques que les persones amb nivells educatius més baixos, per la qual cosa es considera que aquests poden ser més influenciables davant les imatges

brillants i enlluernadores de l'esport professional, sense entrar a considerar els seus riscos.

Partint de la premissa que l'actitud dels pares és un referent ètic per als seus fills, hem de considerar que en moltes situacions són els mateixos pares, més que no pas els jugadors, els que perden el respecte a l'ètica esportiva, insulten l'àrbitre, es barallen amb altres pares o exerceixen una pressió inadequada al mateix temps que un exemple inapropiat per als seus fills (Gutiérrez 1999).

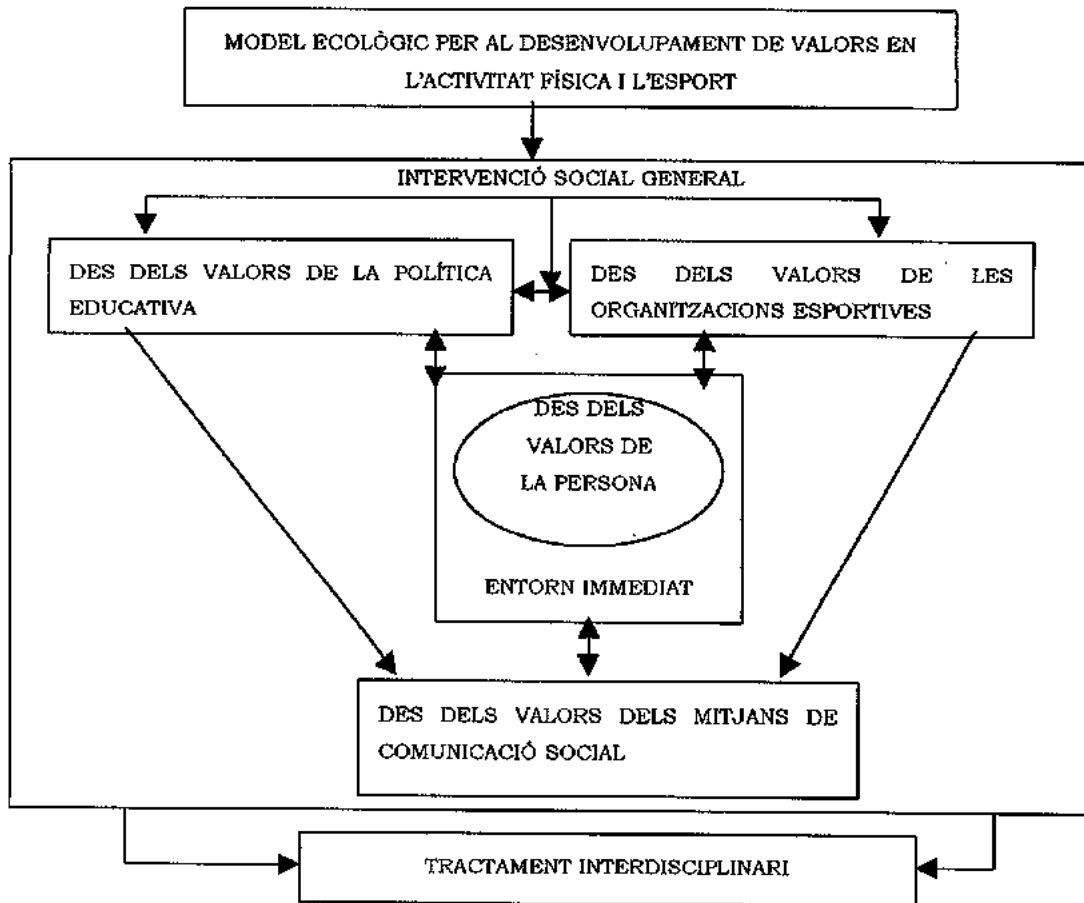
Per tant, la col·laboració de la família serà totalment indispensable per incidir en el treball de les actituds i valors que es puguin treballar des de l'escola, ja que pot actuar reforçant o dificultant aquelles actituds i conductes que des del centre educatiu s'intenten fomentar.

1.5. Un model d'intervenció ecològica per al desenvolupament i promoció de valors en l'activitat física i l'esport

Una vegada analitzada la importància de l'entorn social per la formació de les actituds i els valors, presentem el model de Gutiérrez com una proposta orientada cap a la intervenció de tots els agents socials com són ara la família, els amics, la política educativa dels centres, les institucions responsables de l'esport escolar i els mitjans de comunicació. Gutiérrez considera que s'ha d'entendre l'educació en valors des d'una perspectiva ecològica que tingui presents tots els sectors implicats.

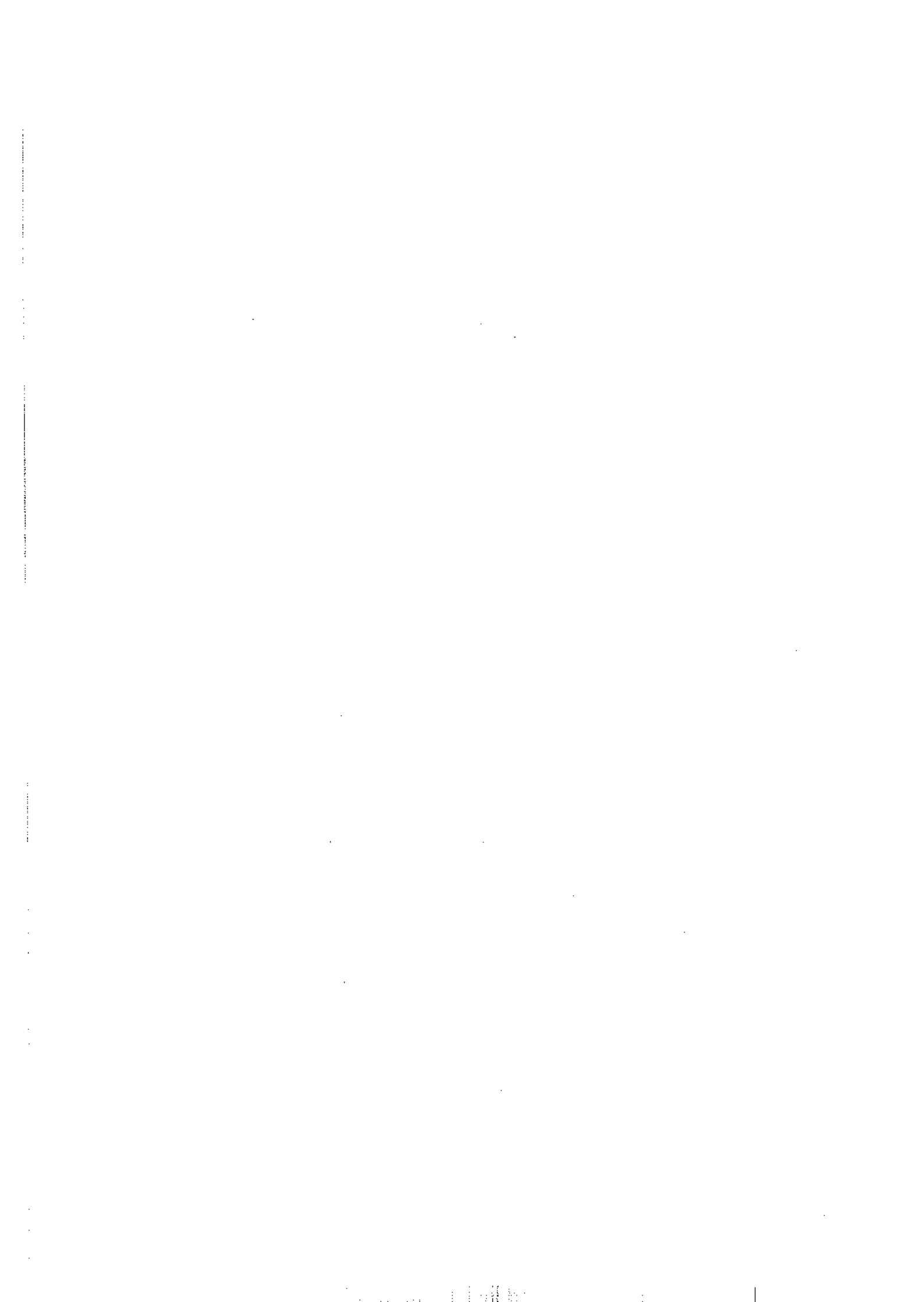
"En tractar d'educar i promoure valors socials i personals mitjançant l'activitat física i l'esport, entenem que aquest procés s'ha de fer a través d'una intervenció social general, en la qual es tinguin en compte els valors de la persona com a individu i de l'entorn en què es desenvolupa, els valors de la política educativa en general, els valors de la política esportiva, i els valors que transmeten els mitjans de comunicació social, aplicant un tractament interdisciplinari..." (Gutiérrez 1995:208)

L'autor ens representa gràficament el seu model a partir de l'esquema següent:



QUADRE NÚM. 14. MODEL D'INTERVENCIÓ ECOLÒGICA PER AL DESENVOLUPAMENT I PROMOCIÓ DE VALORS SOCIALS I PERONALS A TRAVÉS DE L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT. GUTIÉRREZ 1995:209

Un cop definits els trets bàsics del model de Gutiérrez, són moltes les qüestions que se'ns plantegen: quina és la nostra interpretació en relació amb aquesta proposta? És possible portar-la a terme? De quina manera? No és un model utòpic? En els anteriors apartats hem analitzat la forta influència de la societat, la família i els mitjans de comunicació i el desenvolupament i promoció d'actituds i valors personals i socials; per tant, resulta lògic pensar que l'escola necessitarà de la implicació d'aquests agents socials per poder incidir sobre el desenvolupament moral de l'alumne. Tal com hem anat veient, aquesta no és una feina fàcil, ja que sovint apareixen contradiccions entre els valors proposats per l'escola i els que hi són externs. Això no implica, però, haver de renunciar-hi. El mateix Gutiérrez, defensor d'aquest model, es pregunta si realment serà possible canviar actituds i comportaments de tots els sectors que estan implicats en l'educació física i l'esport, ja que entén que malgrat que sigui



2. Estudis i investigacions realitzats sobre els continguts actitudinals d'educació física

En primer lloc, cal recordar que un dels motius que ha incitat el desenvolupament d'aquesta investigació és la manca d'estudis directament vinculats al tema objecte de la tesi. D'altra banda, resulta sorprenent la gran dificultat per trobar bibliografia específica sobre el tema, tot i que es considera que suscita un gran interès social. Així ho manifesta Gutiérrez:

"Resulta summament contradictòria la gran quantitat de comentaris que actualment es fan sobre el desenvolupament i les manifestacions de valors socials, ètics i personals a través de l'esport, respecte de les poques referències que posteriorment apareixen a la literatura especialitzada."
(1995:225)

Després de la corresponent recerca bibliogràfica i consulta a diferents bases de dades ERIC, TESEO, ISBN, SPORTDICURS i HERACLES principalment, els resultats obtinguts han estat força interessants i, més que aportar la referència bibliogràfica de cada un, creiem important presentar els treballs o recerques que, sota el nostre punt de vista, aporten una informació significativa sobre el tema d'estudi. També cal indicar que per a la cerca que preteníem fer hem utilitzat com a paraules clau els termes següents: activitat física, educació física, esport, valors i actituds. Aquesta terminologia —traduïda a l'anglès— ha constituït el punt de partida per a la selecció inicial de la documentació i, posteriorment, s'hi han afegit altres criteris de selecció, la qual cosa ens ha permès concretar la informació obtinguda en les referències que presentem en aquest capítol.

En aquest apartat no hi incloem investigacions sobre l'àmbit de valors i actituds en l'educació en general sinó que presentem els estudis directament realitzats en l'àmbit de l'educació física, l'activitat física i l'esport.

Les consultes realitzades les hem agrupat en funció de les edats en què fonamentalment se centrava l'estudi o investigació. D'aquesta manera presentem:

- 2.1. Investigacions i/o estudis sobre actituds i valors en l'educació física i l'esport, centrats en les edats corresponents a l'educació primària (6-12 anys).
- 2.2. Investigacions i/o estudis sobre actituds i valors en educació física i esport centrats en les edats d'educació secundària (13-18 anys).
- 2.3. Estudis i investigacions sobre actituds i valors adreçades a la població en general.
- 2.4. Altres estudis d'interès.

Els estudis seleccionats en la nostra recerca s'organitzen a partir dels diferents autors o investigadors en l'àmbit de l'activitat física i els valors. D'altra banda, també volem manifestar que algunes de les aportacions que introduïm en aquest apartat també han estat incloses parcialment en el desenvolupament d'altres capítols d'aquest estudi. A continuació presentem una breu exposició de les experiències desenvolupades, ja que des del nostre punt de vista ens ofereixen una visió més general de l'estudi realitzat, així com la metodologia i els instruments utilitzats. Cal remarcar que tan sols destaquem els resultats que hem considerat més significatius de cara a la nostra investigació.

Finalment, a l'apartat de bibliografia es podran contrastar i ampliar les obres de cada autor descrit, ja que no hem considerat oportú introduir-les en aquest capítol.

A la taula 12 exposem de manera esquemàtica els principals treballs que hem localitzat i hem considerat més interessants, relacionats amb l'estudi de les actituds i valors en l'educació física i l'esport, a partir de 1990. Hi hem recollit les investigacions dels últims 10 anys, ja que autors com ara Gutiérrez i Cruz en les seves corresponents recerques, ja ens donen referències anteriors, les quals considerem innecessàries de tornar a citar.

També indiquem en ombrejat, la franja de població en què s'ha realitzat la investigació de manera prioritària, diferenciant-hi entre les edats de primària (6-12 anys), secundària (13-18) o la societat en general. A la taula també es reflecteix si l'estudi realitzat se centra en l'àmbit de l'educació física o en l'àmbit de l'esport, o ambdós. Els treballs ressenyats amb un asterisc ens indiquen que

l'estudi no es plantejava com a primer objectiu el coneixement del treball d'actituds i valors sinó que l'objectiu del treball o recerca en qüestió era més ampli, però aportava informació important sobre el nostre objecte d'estudi.

Síntesi de les principals investigacions d'actituds i valors vers l'educació física i esport, a partir de l'any 1990					
Autors	Població de l'estudi			Àmbit de l'estudi	
	Primària	Secundària	Societat en general	Educació física	Esport
Castejon, F. (1997) (*)	■				■
Carlier, G. (1998)	■			■	
Shropshire, J., Carroll, B. i Yim, S. (199)	■			■	
Delfosse, C., Ledent, M. i altres (1995)	■			■	
Ponce, A. (1998)(*)		■		■	
Delfosse, C., Ledent, M. i altres (1997)		■		■	
Moreno, Rodríguez i altres (1997)		■		■	
Ayora, Daniel (1997)		■		■	
Roure, M., Gairin, J. i altres (1996) (*)		■		■	
Comelles, M.J i Mercader, I (1992)		■			■
Astrain, C. (1998)		■			■
Antolín, L. (1997)		■			■
Grup d'estudis de Psicologia de l'Esport UAB (1991, 1995, 1998)		■			■
Duran, J., Gómez, V., Rodríguez, J.L. i Jiménez; P.J. Grup INEF Madrid (1998, 1999)		■		■	
Gutiérrez, Melchor (1995.)		■	■		■
Gutiérrez i Montalban 1992, 1994)	■				■
García Ferrando, M. (1980, 1985, 1990 i 1995)			■		■

TAULA NÚM. 12

SÍNTESI DE LES PRINCIPALS INVESTIGACIONS SOBRE ACTITUDS I VALORS EN L'ACTIVITAT FÍSICA I/O L'ESPORT A PARTIR DE 1990

Hem de destacar que tots els estudis centrats en les edats d'educació primària (6-12 anys) i en educació física els han portat a terme autors estrangers: Carlier (1998) i Shrooshire (1977) Delfosse, Ledent i altres (1995,1997).

D'altra banda, la majoria dels estudis fets en l'àmbit espanyol se centren en les edats corresponents a l'etapa d'educació secundària (13-18 anys): Moreno i altres (1997), Ayora (1997), Roure i altres (1996), o bé són estudis aplicats a la societat en general: Gutiérrez (1995) i els diferents treballs de Garcia Ferrando.

Tots els estudis recollits utilitzen com a principal instrument el qüestionari en les seves diverses modalitats (qüestionari de resposta múltiple, escala d'actituds...). Tan sols els treballs de Gutiérrez i Montalbán (1992,1994) es fonamenten en una anàlisi de contingut. També les investigacions del Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la UAB (Cruz i col.) es realitzen a partir de l'aplicació d'una entrevista semiestructurada i plantilles d'observació. D'altra banda, el grup de l'INEF de Madrid és l'únic equip de recerca que proposa un treball a partir d'un model d'intervenció educativa. En tot cas, tots els autors i treballs seleccionats han utilitzat els qüestionaris com un dels instruments principals de les seves investigacions.

Si bé la documentació corresponent a les fonts documentals obtingudes s'adjunten a la bibliografia corresponent, comentarem algunes de les característiques de les investigacions més rellevants, seguint l'ordre de presentació exposat a la taula núm. 12.

2.1. Investigacions centrades en l'educació primària (6-12 anys)

➤ CASTEJON, F. (1997)

La iniciació esportiva en l'educació primària: el que opinen els professors d'educació física

Estudi sobre la utilització de l'esport com a contingut a les classes d'educació física en l'educació primària. S'aplica un qüestionari a 207 docents d'educació física a primària del territori MEC. Els resultats de l'estudi manifesten una clara utilitat de l'esport a les classes d'educació física. D'altra banda, els resultats de la investigació ens permeten concretar els principals objectius que intenta aconseguir el professorat amb la pràctica esportiva de la manera següent:

Objectius de l'esport	Nre. de vegades que s'anomena
Incrementar la cooperació, participació i companyonia	164
Millora de les habilitats dels alumnes	153
Aprendre a respectar les regles i esportivitat	133
Motivació per a la pràctica esportiva	96
Conèixer els diferents esports	95
Divertir-se	68
Adquirir confiança en si mateix	66

TAULA NÚM. 13. OBJECTIUS QUE INTENTA ACONSEGUIR EL PROFESSORAT AMB LA PRÀCTICA ESPORTIVA EN LES SEVES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA, SEGONS L'ESTUDI DE CASTEJON (1997)

Hem de ressaltar que els set objectius més freqüents fan referència a aspectes de tipus actitudinal, excepte el de "millora de les habilitats motrius dels alumnes", que és clarament procedimental.

En el mateix estudi s'analitza la importància atorgada a l'avaluació d'aquests continguts en funció de diferents àmbits: l'àmbit motriu, l'àmbit afectiu i social i l'àmbit cognitiu. En els resultats obtinguts en relació amb aquest aspecte, la majoria del professorat manifesta avaluar els tres aspectes en major o en menor mesura. D'altra banda, es destaca que els aspectes motriu i l'afectivosocial són valorats quasi en la mateixa proporció i que on es troba més diferències és en l'aspecte cognitiu, que té menys valoració en l'avaluació.

"És significatiu assenyalar en aquestes dades el fet que no hi hagi més professors que valorin per sobre del 81% l'aspecte motriu en relació amb l'aspecte afectiu. Fins i tot es pot observar que, si s'agrupen els dos valors més alts en l'avaluació, l'aspecte afectiu, amb 30 professors, supera clarament l'aspecte motriu, amb 17." (Castejón, 1997)

Tanmateix, l'estudi presenta una gran ambigüitat en relació amb el tipus d'avaluació realitzada, la qual cosa indica únicament que, en general, l'avaluació d'aquests continguts l'elabora el mateix professor i són pocs els professors que utilitzen tests estandarditzats, l'observació diària o bé l'autoavaluació de l'alumnat.

➤ **CARLIER, G. (1998)**

L'éthique du sport au gymnase

Estudi realitzat a la comunitat francòfona de Bèlgica, mitjançant l'aplicació d'un qüestionari dirigit a 80 mestres especialistes d'educació primària. Es tractava de respondre a sis preguntes de caràcter obert.

Els resultats més rellevants els hem agrupat en tres apartats.

a) Principals problemes detectats respecte a l'ètica de l'esport.

Comportaments incorrectes respecte a...		
Categories	Ítems	Freqüència
1	Respecte a les regles i, <i>fair play</i>	16
2	Respecte als companys-adversaris	16
3	Gestió de l'agressivitat gestual	14
4	Acceptació de les diferències	13
5	Actitud de cara a la derrota	12
6	Correcció del llenguatge	11
7	Respecte a les decisions de l'àrbitre	10
8	Igualtat entre sexes	8
9	Cadascú fa la seva (individualisme)	7
10	Altres	7
10/30	Mitjana = 4.4/professor	114

TAULA NÚM. 14. PRINCIPALS PROBLEMES DETECTATS A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORT

Els professors apunten 114 comportaments incorrectes, corresponents a 30 categories diferents i que finalment s'han agrupat en 10.

b) Causes d'aquests comportaments incorrectes?

Les respostes dels mestres es poden agrupar sobre dues grans línies: la naturalesa de l'alumnat i la cultura. En relació amb la naturalesa del nen s'expressa la necessitat del nen de moure's, barallar-se, individualisme... que cal canalitzar. Quant a la cultura es refereix a la responsabilitat sobretot de les famílies, la societat en general i l'esport d'alt rendiment.

c) Accions pedagògiques:

Es fonamenten en la motivació, el treball cooperatiu, el treball sobre l'adaptació de regles i l'avaluació.

L'autor de l'estudi reflexiona sobre la necessitat de millorar la coordinació entre professors de primària i secundària, i sobretot, millorar la relació amb els pares. En relació amb els pares, reclama la necessitat d'una política d'apropament entre l'escola i els pares.

➤ **SHROPSHIRE, J.; CARROL, B. i YIM, S. (1997)**

Primary school children's attitudes to physical education: gender differences

El propòsit d'aquest estudi és examinar les possibles diferències de gènere en relació amb les actituds dels alumnes de primària vers l'educació física i identificar els possibles factors que motiven aquestes diferències.

Per portar a terme la investigació, es va confeccionar i aplicar un qüestionari, Pre-adolescent Attitude to Physical Education Questionnaire (PAAPEQ), a un total de 924 nens i nenes de 10 i 11 anys. L'instrument mesurava l'interès general cap a l'educació física, les característiques de l'entorn, la manera d'ensenyar del professor d'educació física en relació amb l'organització i el currículum.

A continuació destaquem alguns aspectes dels resultats de l'estudi:

- Es constata que els nens estan més disposats a participar a les classes d'educació física i els preocupa el fet de perdre's classes d'aquesta matèria.
- El context mediambiental és un factor important per a ambdós sexes, tot i que els nois són els menys afectats pels factors ambientals (fred, calor, humitat, suor...) que les noies.
- D'altra banda, les noies tenen una actitud més positiva cap al professor que els nois. Les noies perceben el professor d'una manera més positiva (més útil, més amable...) que els nois.
- El fet de ser avaluats o classificats provoca un augment de l'interès dels alumnes. Ara bé, si l'avaluació es presenta com una amenaça pot produir l'efecte contrari.
- Les actituds favorables vers l'educació física van disminuint a mesura que avança l'edat, i sobretot, abans de passar a l'etapa d'educació secundària.

Considerem que l'estudi presentat per Shropshire i col. és molt interessant, però a l'article es descriuen poc els resultats de la investigació i, en canvi, la interpretació i discussió dels resultats és molt àmplia. La dificultat de l'anàlisi

del tema s'incrementa, ja que en la discussió es confonen resultats del propi estudi amb el contrast de resultats d'altres estudis.

➤ **DELFOSE, C.; LEDENT, M.; PIÉRON, M. i ALTRES**

Els autors realitzen dos estudis centrats en les actituds dels nens i nenes de 6 a 12 vers l'educació física. El primer dels estudis s'aplica a la comunicat francòfona de Bèlgica i el segon és un estudi comparatiu entre diferents països.

1) Attitudes d'enfants de 6 à 12 ans à l'égard de l'éducation physique scolaire et de ses objectifs (1990)

Els autors han elaborat un primer estudi a la comunitat francòfona de Bèlgica, per analitzar les actituds de nens de 6 a 12 anys cap a l'educació física escolar i els seus objectius. La investigació s'inicià l'any 1990, finalitzà el 1994 i es publicà l'any 1995. Es tractava d'una experiència realitzada en un context de reforma de l'ensenyament que implicava 14 escoles experimentals en les quals s'incorporaven progressivament els cursos d'educació infantil, primer cicle de primària, segon i tercer. El professorat especialista d'educació física havia de treballar en estreta relació amb el mestre i havia de desenvolupar uns continguts determinats. El programa, entre altres aspectes, prioritzava objectius de passar-s'ho bé (gaudir de l'activitat física) per davant d'objectius de l'aprenentatge.

Una part important de l'avaluació d'aquest projecte era l'anàlisi de les actituds de l'alumnat, mitjançant l'aplicació d'una escala d'actituds. La informació es concretava a analitzar l'actitud de l'alumnat vers les classes d'educació física, percepció dels nens dels objectius d'aquesta matèria i les seves preferències en relació amb les activitats físiques.

Els resultats es contrastaven amb escoles en les quals no s'havia portat a terme l'experiència i que servien de grup control. Podem destacar com a resultats més importants de cara a la nostra investigació els següents:

- En el conjunt de nens i nenes (grup experimental i control), les actituds vers l'educació física presenten un clar paral·lelisme amb les actituds que tenen vers l'escola en general. Tot i així, les actituds són més favorables a les escoles experimentals en què s'ha aplicat un projecte renovat (un 85% d'actituds globalment favorables).
- Es poden considerar els alumnes de 2n de primària com els alumnes que emeten les actituds més favorables cap a la vida escolar i cap a les activitats físiques escolars, sense que apareguin diferències entre el grup experimental i el grup control. Els autors interpreten aquest resultat de la manera següent:

"Es pot pensar que els nens no tenen la necessitat d'experimentar un programa reforçat cap a aquesta disciplina ja que d'entrada ja estan molt interessats per la matèria. Els nens de primària i sobretot els de primer cicle són molt favorables a totes les formes de moviment. Les seves necessitats de despesa energètica són molt grans i probablement no seran igualades en etapes posteriors." (1995:39)

- A mesura que avancen els nivells educatius, les actituds favorables cap a l'educació física disminueixen lleugerament però continuen sent altes.
- Les nenes presenten una actitud globalment més favorable que els nens en relació amb la matèria. Les nenes estan més interessades pels aprenentatges i són més sensibles a la qualitat de les relacions amb els seus mestres. Malgrat que les nenes siguin sovint considerades com a menys implicades en les activitats físiques extraescolars que els nens, les classes d'educació física permeten estimular la seva atracció cap al moviment.

"Aquesta constatació hauria de cridar l'atenció sobre les diferències entre activitats esportives i les classes d'educació física escolars. Efectivament, les comparacions relacionades amb les activitats espontànies presenten que els nens són "més esportius", "més..." que les nenes. Això pot ser degut a l'aspecte escolar, que exerceix una influència sobre les nenes, i fa que aquestes siguin més sensibles que els nens." (1995:40)

- D'altra banda en l'estudi també es remarca que els nens tenen un interès més fort pels jocs d'equip que les nenes, i que els nens aprecien més aquests tipus d'activitats i també hi participen més sovint. En l'estudi es destaca que els nens manifesten una clara preferència pels jocs de manipulació de pilota, en relació amb les nenes.

"Als nens proporcionalment els atrauen més els esports col·lectius (hoquei i activitats amb pilota) i les activitats més intenses (córrer)."(1995:47)

2) Les actitudes de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique

Un segon estudi (1977) reflecteix les actituds dels joves europeus vers l'escola i vers les classes d'educació física. Es tracta d'un estudi comparatiu en el qual participaven cinc països (Bèlgica, Finlàndia, Alemanya, Gran Bretanya i Portugal) on s'aplicava una escala d'actituds a joves de 12 a 15 anys.

Els resultats que volem destacar de l'estudi es concreten així:

- Hi ha diferències notables de l'actitud dels joves vers l'escola entre els diferents països. Particularment, a Finlàndia i Alemanya les proporcions d'indiferència dels joves cap a l'escola és preocupant.
- Les actituds vers l'educació física són semblants a les actituds en relació amb l'escola en general. Si es fa la comparació amb els resultats sobre l'actitud cap a l'escola, es constata que l'educació física escolar està molt més ben considerada que la resta de matèries escolars. En general, més de 7 alumnes sobre 10 aprecien l'educació física. Els autors interpreten aquest resultat indicant el següent:

"L'educació física és una disciplina pràctica en oposició a altres ensenyaments més acadèmics, anomenats teòrics. Ofereix més llibertat a l'alumne [...] s'acompanya en general d'un aspecte lúdic [...] les relacions socials que introdueix mitjançant els jocs d'oposició i cooperació dels esports col·lectius i de cooperació posseeixen una riquesa indubtable." (Delfosse i altres 1997:103)

- En general, es constata una degradació de les actituds favorables vers l'escola a mesura que avança l'edat.

Si bé l'estudi de 1995 se centrava molt en l'educació física, a l'estudi del 1997, malgrat que fa una referència molt concreta a l'assignatura, es dedica una major atenció a les actituds cap a l'escola en general, mentre que les actituds en relació amb l'educació física resten en segon terme.

➤ PONCE, A.

Anàlisi de l'educació física escolar des de la perspectiva d'una educació per al temps de lleure

Aquesta investigació aborda el temps de lleure i la implicació en el currículum escolar, especialment a l'àrea d'educació física. L'estudi analitza l'educació física i el temps de lleure com a valors educatius a partir del plantejament de la Reforma Educativa.

Les categories analitzades a la investigació són:

- Foment de l'esperit social
- Cultiu de la creativitat
- Despertar afeccions i gustos
- Creació d'hàbits com a font de plaer
- Desenvolupament de l'esperit crític
- Gaudi, diversió i satisfacció
- Temps de lleure com a qualitat de vida

- Transmissió i valoració de la cultura popular

Aquestes categories han estat analitzades a totes les àrees curriculars i, especialment, a l'àrea d'educació física.

2.2. Estudis/investigacions centrats en l'educació secundària (13-18 anys)

- MORENO, J.A.; RODRÍGUEZ, P.L. i GUTIÉRREZ, M. (1997)

Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Pendent de publicació. Treball premiat al concurs d'articles del COPLEF de Catalunya.

En una línia semblant als estudis anteriors i a conseqüència de la participació en aquest treball del Dr. Gutiérrez, es presenta un estudi sobre les actituds i interessos cap a l'educació física. L'estudi es fonamenta en un qüestionari d'actituds cap a l'educació física (CAEF, "cuestionario de actitudes hacia la Educación Física") dirigit a alumnes **d'ensenyament secundari obligatori**. L'alumnat havia de mostrar el seu grau d'acord o desacord en relació amb les preguntes formulades al qüestionari.

Els principals resultats es presenten diferenciant entre els resultats factorials i els resultats de l'anàlisi diferencial de components sobre les dades demogràfiques.

Resultats factorials: obtenció de set factors que configuren les actituds cap a l'educació física i l'esport:

Nom del factor	Percentatge de la variància explicada
I. Valoració de l'assignatura i del professor d'EF	19,9%
II. Dificultat de la matèria	15,5%
III. Utilitat de la matèria	17,6%
IV. Empatia amb el professor i l'assignatura	14,3%
V. Concordança amb l'organització de l'assignatura	10,8%
VI. Preferència per l'educació física i l'esport	12,6%
VII. LEF com a esport	9,2%

TAULA NÚM. 15. RESULTATS DEL L'ANÀLISI FACTORIAL DE L'APLICACIÓ DEL CAEF. MORENO I ALTRES (1997)

Algunes conclusions aportades pels autors:

- L'assignatura i el professor d'Educació Física són més valorats per l'alumnat d'EGB que pel de BUP, com ja s'havia comprovat en els estudis de Mowatt i col. (1988).
- Quant al gènere del professorat, l'alumnat que té un educador masculí valora més l'assignatura i el professor; considera que l'educació física els serà més útil, té més empatia amb el professor i amb l'assignatura i prefereix l'educació física i l'esport que aquells estudiants que tenen professores. A més, els estudiants que tenen professores troben l'assignatura més difícil que altres assignatures.
- A un major nombre de sessions setmanals d'EF, l'alumnat valora més l'assignatura i el professor, creu en la utilitat de l'assignatura per a un futur i prefereix les activitats físiques per davant d'altres activitats, en comparació amb altres subjectes que reben menys sessions per setmana. Aquests resultats coincideixen amb els de Harris (1970) i Mowat (1988) en què s'estableix que les actituds cap a l'educació física són més positives a mesura que aquesta es practica amb més freqüència.
- Els fills els pares dels quals practiquen esport valoren més l'assignatura i el professorat i troben l'assignatura d'EF més difícil que les altres.

Els autors de l'estudi afirmen que la modificació de les actituds recau principalment en els professionals d'educació física, però no fan propostes concretes sobre com planificar i portar a terme un treball en aquest àmbit.

➤ AYORA PÉREZ, DANIEL (1997)

Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes. Micropublicació. Universitat de València.

Tesi doctoral en què s'investiguen aspectes relacionats amb la percepció que els alumnes adolescents tenen de l'assignatura d'educació física, analitzant variables (psicològiques, socials, estructurals i de rendiment) a través d'una anàlisi factorial i l'adaptació i aplicació de 6 escales d'actitud. S'intenta conèixer quina és la incidència d'aquests factors sobre l'actitud i la motivació dels adolescents cap a l'activitat física.

Alguns del resultats que volem destacar són aquests:

- Els alumnes amb un elevat autoconcepte i autoeficàcia física obtenen un rendiment motor i acadèmic més alt.

- Els alumnes que perceben un clima escolar esportiu alt (promoció esportiva) mostren una motivació més gran cap a l'assignatura d'Educació Física.
- Els alumnes que perceben com a positiu l'estil organitzatiu del professor d'Educació Física, obtenen millors rendiments motor i acadèmic en l'assignatura d'Educació Física.
- El rendiment motor i acadèmic del alumnes augmenta progressivament a mesura que van passant el curs.
- Els nois obtenen un millor rendiment motor i acadèmic que les noies.

Analitzant l'estudi realitzat i les dades aportades, creiem que alguns del resultats d'aquesta investigació poden tenir una interpretació dubtosa, ja que algunes de les proves aplicades considerem que no són vàlides per a determinades conclusions. Concretament les conclusions referides al rendiment motor en general i a la comparació en funció del gènere de l'alumnat, no les considerem correctes ja que el test de rendiment motor que s'aplicava als adolescents constava d'unes proves en què, a priori, els nois havien de tenir més puntuació que les noies. També les afirmacions referides al rendiment acadèmic en educació física poden suscitar certs dubtes, ja que dependrà del paràmetres que mesuri aquest rendiment. En les consideracions finals de la investigació Ayora ja manifesta aquesta limitació respecte de la tesi presentada, argumentant que s'hauria d'ampliar el nombre de proves per mesurar el rendiment motor i acadèmic, ja que segons ell estan basades en els factors d'execució i no en els mecanismes de percepció i/o presa de decisions.

D'altra banda, són interessants els resultats que presenta l'estudi relacionats amb el clima familiar i el clima escolar esportiu.

➤ **ROURE, M.; GAIRIN, J. i ALTRES (1996)**

La situación de la enseñanza de la educación física en las enseñanzas medias. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Convocatòria d'ajudes de 1994.

Estudi que fa una anàlisi de la situació de l'ensenyament de l'educació física a l'etapa d'educació secundària. A partir d'una visió general de la situació de l'EF i dels seus aspectes més rellevants, una part de l'estudi es concreta en l'anàlisi de la formació d'actituds i valors dels alumnes a través d'aquesta matèria educativa. La investigació parteix d'un treball de camp que recull la visió del professorat de la matèria, a partir d'un qüestionari molt complet i extens, d'entrevistes a professors d'educació física i de la realització d'informes sobre la matèria.

Roure i altres. dediquen una part important d'aquest estudi a analitzar la situació dels continguts actitudinals en la Reforma Educativa. Malgrat que la investigació se centra exclusivament en l'àmbit de l'educació secundària, algunes de les conclusions que s'aporten en relació amb els continguts actitudinals són les següents:

- L'equiparació de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals sembla ben acceptada pel professorat. La programació dels continguts valoratius i actitudinals és possible i necessària, si bé s'apunten problemes infraestructurals (coordinació del professorat del centre, ràtio alumnes/classe, etc.) i operatius (falta de temps per planificar, i dificultats d'avaluació).
- La formació específica respecte a l'ensenyament de continguts actitudinals es considera acceptable, encara que el professorat de més de 35 anys i amb més de 5 anys d'experiència és el que s'autoqualifica com a més format en aquest sentit.
- L'assignatura d'Educació Física es considera especialment adequada per a l'ensenyament de continguts actitudinals tant des de la dinàmica de les classes com des de la consideració del potencial que les mateixes activitats físiques tenen per fomentar valors com ara la cooperació, l'autoconeixement, la superació o la desinhibició.
- Superant diferències entre els enquestats a Catalunya i l'anomenat territori MEC, es dona importància a l'adquisició d'actituds i hàbits personals cap al propi cos i cap a l'entorn, i les categories relacionades amb activitats físiques i esportives i de cura del material i les instal·lacions reben una valoració inferior a les anteriors.
- Hi ha poca experiència del professorat en el tractament d'aquest tipus de continguts i poc desenvolupament quant a estratègies per al seu ensenyament.

En relació amb el tema tractat, els autors proposen la promoció de formació permanent del professorat ja que consideren que una part important del professorat no ha tingut una formació inicial adequada i assenyalen déficits respecte del tractament metodològic dels continguts actitudinals i de l'avaluació. També se suggereix potenciar la perspectiva socialitzant del currículum, afavorir i potenciar la cooperació, el treball en grup i el suport mutu, per davant de la competitivitat individual i l'ús de la força.

➤ **COMELLES, M. J. i MERCADER, I. (1992)**

Finalitats educatives de l'esport en l'educació secundària.

Aquest estudi aporta una anàlisi dels valors de l'esport com a element educatiu a partir de diferents punts de vista.

Aspectes físics:

Domini corporal dinàmic i estàtic.

Fortalesa física: resistència, desenvolupament físic i potència.

Salut: control de pes, eliminació de productes tòxics o energies sobrants, cansament.

Aspectes psíquics:

La psicomotricitat: esquema corporal i domini corporal.

Valors i actituds: autocontrol, voluntat, disciplina, superació.

Relació: participació, sociabilitat, socioempatia.

La investigació se centra en una mostra d'alumnes des de sisè d'EGB fins a COU però està formada bàsicament per alumnat de secundària. D'altra banda, es van utilitzar tres instruments per a la realització de l'estudi: 1. Sociograma, 2. Dades d'identificació personal i 3. Qüestionari d'opinió sobre l'esport.

Les conclusions més significatives en relació amb el nostre estudi són les següents:

- Contrasta, tenint present la diferència entre el que es diu i el que es fa, l'opinió positiva que mereix per a tota la població la pràctica de l'esport. Podria ser aprofitada com una manifestació d'una actitud positiva que cal canalitzar cap a una intervenció educativa mitjançant la pràctica esportiva.
- Cal analitzar profundament la possible incidència de l'esport en el procés de sociabilitat dels nostres joves, amb la finalitat d'evitar efectes contraris als desitjables (rivalitat, agressivitat) buscant el guany d'aquells aspectes positius que beneficien l'educació en general (cooperació, companyonia, eixamplament del cercle d'amistats, etc.).
- Cal ressaltar l'opinió positiva de tota la població sobre els beneficis que comporta l'esport en els aspectes psíquics de la persona: voluntat, esforç, autocontrol, i tenir present que hi ha una certa valoració negativa de la societat respecte de la possessió d'aquests valors per una part important de la joventut actual i caldria aprofitar l'esport com a mitjà per potenciar-los.

Si bé l'estudi aporta una informació interessant sobre els valors de l'esport en l'educació secundària, des del nostre punt de vista presenta una certa confusió conceptual en definir els valors, ja que la millora d'unes capacitats físiques (resistència, fortalesa...) no les podem considerar com a valors tal com els hem definit al nostre treball. D'altra banda, hi diferenciariem entre els aspectes

psíquics i els socials, mentre que les autores els inclouen tots en un mateix apartat.

➤ **ASTRAIN GOÑI, C. (1998)**

Deporte escolar y actividad educativa. Divergencias encubiertas.
Jornades sobre l'esport en edat escolar. Pamplona.

Aquesta és una investigació realitzada en l'àmbit de l'assignatura d'Educació Física de l'etapa d'educació secundària en la qual es dissenya i s'aplica una unitat didàctica amb el propòsit de reflexionar sobre els valors de la pràctica esportiva espontània. La investigació es fonamentava en l'observació dels aspectes següents: manifestacions gestuals en general, el llenguatge, l'anàlisi de l'efecte dels resultats sobre el comportament de l'alumnat i les repercussions després del partit. L'observació, complementada amb diaris de professorat i opinions de l'alumnat realitzades en els quaderns de camp, aporta com a resultats més significatius els que indiquem a continuació:

- **Respecte al llenguatge.** Predomini d'oracions curtes, imperatives, exclamatives (para, tira, xuta...), gran quantitat de paraulotes i expressions insultants, sexistes, agressives, violentes i vulgars.
- **Comportaments i funcions habituals de nois i noies.** Es destaca que en funció del tipus d'esport i l'edat, el comportament habitual i la predisposició a l'acció esportiva de nois i noies és molt diferent. Els nois tenen un major domini de les habilitats necessàries i es mostren més propensos a jugar, més actius, violents i inquietos en relació amb els resultats. Al contrari, l'expressió, el to i l'actitud de les noies reflecteix avorriment, por de la pilota, dispersió i passivitat.
- **Discriminació sexual.** Insatisfacció dels *subjectes fràgils*; participació mínima en els esdeveniments esportius i, quan això passa, es ridiculitza, es genera sovint l'atenció i comentaris valoratius, burletes i agressius. Els moments de diàleg i debat són apropiats per tal que els alumnes menys hàbils manifestin el seu malestar, avorriment, inactivitat, etc.
- **Discriminació pel grau d'habilitat.** Quan hi ha situacions d'inseguretat motriu, sembla inevitable que la gent se'n rigui, esbronqui o, fins i tot, insulti a qui no fa les coses segons el que s'estableix. Com a conseqüència, l'alumnat afectat tendeix a autodiscriminar-se i a no participar en l'activitat.
- **Competició, enfrontaments, agressivitat i diversió.** Segons l'autor de l'estudi, un dels efectes de la pràctica esportiva és naturalitzar la competició. Quan l'únic veritablement important és la victòria, la dinàmica interna de l'activitat exigeix la contribució dels millors i, si cal, es recorre a tot tipus de trampes habituals: faltes, empentes, agressions, insults, rebuig a les decisions de l'àrbitre i discussions en el propi equip. Tot això va

quedar palès a les observacions realitzades. Per tant, sembla ser que en aquest context no s'afavoreix la virtut esportiva de la companyonia i l'esperit d'equip: més aviat al contrari.

Segons els resultats obtinguts, la UD presentada va complir perfectament amb la seva funció: en general, un cert terratrèmol d'estructures mentals, trastocar les estructures mentals imperants i justificar la necessitat de plantejar una EF democràtica que oferís a totes les persones oportunitats suficients i variades per explorar millor les seves possibilitats i límits corporals i motrius.

➤ **ANTOLIN, L. (1998)**

El desenvolupament moral i el sistema de valors dels adolescents en la competició esportiva. Universitat de València.

Es tracta d'una investigació qualitativa on s'analitza la influència de la pràctica esportiva en el desenvolupament del raonament moral i els valors dels adolescents, amb la intenció de contribuir a aclarir el tòpic, formulat amb freqüència, que la pràctica esportiva en aquestes edats constitueix un àmbit excel·lent per al desenvolupament del caràcter.

Objectius de la investigació.

- a) Analitzar les diferències de valors entre adolescents esportistes i no esportistes.
- b) Analitzar la diferència de raonament moral en el context esportiu, entre adolescents esportistes i no esportistes.
- c) Analitzar la diferència de nivell de raonament moral entre adolescents esportistes i no esportistes.

La població de l'estudi es constituïa per 484 estudiants entre 15 i 17 anys, 214 dels quals eren esportistes i 27 no practicaven cap esport. Com a instruments se'ls administrà el qüestionari de valors de Schwartz (1978,1990), una escala de valors en l'esport confeccionada per Webb (1969), un qüestionari de problemes sociomorals desenvolupat per Rest (1979) i, finalment, un qüestionari de dilemes morals en l'esport dissenyat per Hahm (1990).

Algunes de les conclusions més significatives són aquestes:

En relació amb els valors, tan sols s'observen diferències significatives en el factor Assoliment (ambició, capaç, influent, intel·ligent i triomfador). Els esportistes valoren més alt aquest factor que els no esportistes.

En el raonament moral que es dona en l'àmbit esportiu, s'observa que els esportistes són més proclius a justificar les accions en contra de l'honestedat que els no esportistes. Amb aquest resultat es troba una de les idees que han estat més investigades: la sospita que els esportistes donen menys importància als valors propis de l'esport que les persones que se situen des de fora de pràctica. Dubois (1986) afirma en una de les seves investigacions que en la participació dels joves, el fet de vèncer és molt important, sovint més que el respecte a les normes.

➤ GRUP D'ESTUDIS DE PSICOLOGIA DE L'ESPORT DE LA UAB

El grup d'estudis de psicologia de l'esport de la UAB va iniciar la seva tasca l'any 1990 a partir d'una sèrie d'investigacions sobre valors, actituds i conductes relacionades amb el *fair play* en joves futbolistes. Els treballs de Cruz i col., més destacats en l'àmbit de valors, se centren a analitzar els valors més significatius en jugadors de futbol i el treball sobre el *fair play* en aquests esportistes. Sembla ser que en aquests darrers anys s'han incorporat estudis sobre actituds i valors en l'educació física a secundària. En aquesta línia de treballs destaquem les investigacions següents:

1) *Identificación de valores relevantes en jugadoras jóvenes de fútbol (1991).*

La mostra de l'estudi se centra en 40 futbolistes masculins de categories infantil i cadet, en edats compreses entre 12 i 16 anys. La investigació té com a objectiu adaptar i aplicar una entrevista semiestructurada, a partir de l'enunciat de tres dilemes (Lee, 1990).

Com a resultat de la investigació, s'elabora una llista dels valors (taula 16) que apareixen en les justificacions conductuals dels jugadors de futbol. En els resultats generals destaca com a valor més freqüent el de la victòria (93%), seguit per mostrar habilitats (88%), utilitat (80%) i justícia (80%).

D'altra banda, el valors menys predominants són la imatge social (25%), la conformitat (15%) i la diversió (15%).

Una de les conclusions finals que s'esmenta en el treball és que la simple participació en experiències esportives no és un mitjà de perfeccionament personal i social. Els autors proposen el següent:

"Per tal que les competicions esportives siguin un element educatiu per als nens, el punt clau es troba en la manera en què els entrenadors i organitzadors estructuren aquestes experiències esportives, en la forma en què participen els pares i altres espectadors, i en els models que ofereix l'esport professional." (1991:98)

Llista de valors proposats
1. Mostrar habilitats. Ser capaç de realitzar correctament les destreses o habilitats requerides en les situacions de joc tant tècniques com tàctiques.
2. Guanyar-victòria. Obtenir avantatges o superioritat en el resultat d'un partit, utilitzant per a això qualsevol recurs, lícit o il·lícit.
3. Utilitat (80%). Obtenir beneficis per a l'equip mitjançant accions antireglementàries.
4. Diversió en el joc. Gaudir del joc independentment del resultat, experimentant sentiments de satisfacció.
5. Cohesió de grup. Mantenir la tàctica i l'estil de joc recomanats per l'entrenador.
6. Manteniment de contracte. Jugar segons l'esperit del joc, acceptant el que hi succeeixi.
7. Esportivitat. Mostrar comportaments positius cap als components, acceptant les derrotes.
8. Preocupació pels altres. Mostrar interès pels altres membres de l'equip contrari.
9. Obediència. Complir els mandats de l'entrenador i/o l'àrbitre.
10. Imatge social. Realitzar accions encaminades a guanyar l'aprovació dels membres de l'equip, el públic i els tècnics.
11. Conformitat. Acomodar-se a les expectatives dels altres membres de l'equip durant el partit.
12. Equitat-justícia. Buscar la igualtat i el que és just a partir de la reciprocitat de les accions realitzades pels altres.
13. Responsabilitat social. Sentiments de satisfacció per a qualsevol acció que denoti quelcom ben realitzat.

TAULA NÚM. 16

RELACIÓ DE VALORS EN ESPORTISTES JOVES. CRUZ I COL. 1991.

2) Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes

Estudi basat en la construcció d'una escala d'actituds que permet identificar les actituds predominants respecte del **fair play**, en la pràctica esportiva d'un grup de joves jugadors de futbol (infantils, cadets i juvenils). El qüestionari aplicat presentava un total de 35 enunciats als quals els joves han de puntuar entre cinc possibilitats en funció del grau d'acord o desacord amb els ítems.

Destaquem com una de les principals conclusions derivades en l'estudi que "una actitud més o menys favorable cap al fair play depèn en gran mesura de l'orientació dels entrenadors i organitzadors de les competicions" tal com ja s'havia constatat en altres estudis (1995:19).

En les propostes de l'estudi se suggereixen estratègies d'intervenció encaminades a: a) ensenyar als pares i entrenadors a relativitzar la importància dels resultats; b) exigir el màxim esforç dels jugadors, independentment dels resultats i insistir en la millora de les destreses; c) millorar els models de comportaments que exhibeixen entrenadors, pares, arbitres i organitzadors de competicions infantils i juvenils i d) modificar el reglament per aconseguir que els que facin infraccions no en resultin beneficiats.

També s'han realitzat estudis sobre el fair play en futbolistes professionals a partir de plantilles d'observació, que no exposen ja afecten directament a l'esport professional, encara que, de manera indirecta, també incideixen en l'educació d'actituds i valors en nens i joves, a través dels diferents mitjans de comunicació.

3) Actituds i valors respecte de l'esport en alumnes d'ensenyament secundari obligatori (ESO)

En aquesta investigació s'exposen els resultats de l'avaluació d'actituds i valors relacionats amb l'esport en una mostra pilot (220 subjectes) d'alumnes d'ESO de Catalunya. Pel que fa als valors, es descriu l'estructura dels valors segons Schwartz (1992) i, pel que fa a les actituds, s'avaluen actituds respecte a la victòria, la utilització de les trampes durant el joc i la utilització de recursos permesos pel reglament tot i que èticament són criticables, així com la importància que tenen les persones significatives per als joves esportistes en l'adquisició dels esmentats valors i actituds.

Els instruments utilitzats en l'estudi es concreten en: qüestionari de valors, qüestionari d'actituds i qüestionari de la influència dels altres (Lee, 1996).

Els tres valors més destacats dels resultats obtinguts són l'autorealització (mitjana de 4,06), assoliment (mitjana de 4,01), i la diversió (mitjana de 3,94). El valor de guanyar (mitjana d'1,51) se situava en el 18è lloc.

En relació amb les actituds, el qüestionari s'ha agrupat en funció de tres variables anomenades: trampa, guanyar és el que importa o guanyar amb mesura. Els resultats globals indiquen que els joves entrevistats mostren una actitud més favorable cap als ítems relacionats amb guanyar amb mesura.

Respecte a la influència d'altres factors significatius, reflectim els resultats a la taula núm. 17.

Un aspecte que es destaca de l'estudi és que l'entrenador/a és qui més influeix en els nois i nois a l'hora de practicar un esport, molt per davant del professor d'Educació Física.

Rang	Influència dels altres	Mitjana
1	Entrenador/a	2,92
2	Club	2,51
3	Ídol	2,28
4	Amics/gues	2,13
5	Pare	2,05
6	Professor/a	1,91

7	Mare	1,75
8	Escola	1,55
9	Germà/ana	1,51

TAULA NÚM. 17. INFLUÈNCIA D'ALTRES FACTORS SIGNIFICATIUS EN LES ACTITUDS I VALORS CAP A L'ESPORT

2.3. Investigacions realitzades en la societat en general

➤ GUTIÉRREZ SANMARTIN, MELCHOR (1992, 1994 i 1995)

Segons els nostres criteris i la informació que hem pogut tenir a l'abast, una de les principals aportacions en l'àmbit dels valors socials i l'activitat física i l'esport, la constitueix l'obra de **Gutiérrez Sanmartin**.

Al llibre *Valores sociales i deporte* (1995), Gutiérrez ens presenta una investigació empírica sobre els valors de l'educació física i l'esport que realitzà sobre una mostra de població entre 13 i 45 anys d'edat, estudiants de BUP, Magisteri i professors d'Educació Física. El treball es fonamentava en l'elaboració i aplicació d'un qüestionari en el qual es recollia el grau d'acord o desacord amb diferents apartats corresponents als objectius de l'educació física, els objectius de l'esport, les manifestacions en l'educació física i manifestacions en l'esport.

Els resultats del qüestionari d'objectius de l'educació física, a partir de l'anàlisi factorial de components se sintetitzen a la taula següent:

Nom del factor	Percentatge de variància
I. Sociabilitat	12,12%
II. Èxit personal i de grup	10,11%
III. Creativitat i cooperació	8,32 %
IV. Companyonia i diversió	6,14%
V. Superioritat i autoimatge	5,89%

TAULA NÚM. 18. RESULTATS DE L'ANÀLISI FACTORIAL SOBRE ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA. GUTIÉRREZ, 1995:142-145

Gutiérrez (1995:226), a partir dels resultats dels seus propis estudis i dels realitzats per altres autors, fa una recopilació dels principals valors que es

desenvolupen a través de l'educació física i l'esport, en funció de dos grans apartats:

- **Valors socials:** participació de tots, respecte als altres, cooperació, relació social, amistat, pertinença a un grup, competitivitat, treball en equip, expressió de sentiments, responsabilitat social, companyonia, justícia, preocupació pels altres, cohesió de grup.
- **Valors personals:** habilitat (forma física i mental), creativitat, diversió, repte personal, autodisciplina, autoconeixement, manteniment i millora de la salut, assoliment de fites (èxit-triòmf), recompenses, aventura i risc, esportivitat i joc net (honestedat), esperit de sacrifici, perseverança, autodomini, reconeixement i respecte (imatge social), participació lúdica, humilitat, obediència, autorealització, autoexpressió, imparcialitat.

Un aspecte interessant de la proposta de Gutiérrez és que remarca que l'esport pot aportar valors positius –com els que hem exposat– però també en pot portar de negatius (joc brut, agressions, insults i ofenses personals...).

També cal destacar els treballs d'investigació realitzats en col·laboració amb Montalban (1992, 1993, i 1994) sobre la transmissió de valors socials a través de l'anàlisi de programes esportius de dibuixos animats. En aquest estudi es destaca el gran nombre de conductes agressives que transmeten aquestes sèries televisives, en detriment de conductes de caràcter prosocial.

Ambdues investigacions estan totalment fonamentades a partir d'una reflexió teòrica molt extensa i completa. Gutiérrez (1995:106) aporta un recull d'estudis orientats a determinar els principals valors relacionats amb l'activitat física i l'esport, de la manera següent:

- a) A partir de grups científics en els quals diferents experts relacionats amb el món esportiu, mitjançant grups de discussió, han intentat aclarir els valors més rellevants sobre diferents tòpics del món esportiu, com els de Frost i Sims (1974).
- b) A partir d'entrevistes i/o qüestionaris adreçats directament o indirectament als participants de diferents esports, i analitzat els resultats a través d'una anàlisi de contingut, com ens mostren els treballs de Lee (1990 i 1993) i Cruz i col. (1991).
- c) Mitjançant l'elaboració de qüestionaris i escales elaborades pels mateixos autors fent una anàlisi factorial dels resultats, com són els treballs de Simmons i Dickinson (1986).
- d) Partint d'un model conceptual de valors i realitzant una anàlisi de contingut de les diferents manifestacions relacionades amb el món de l'esport (Gutiérrez i Montalban, 1992, 1994).

Aquests estudis constituïran un punt de partida per ampliar i completar nous estudis i investigacions sobre aquest tema.

Sens dubte, l'obra de Gutiérrez constitueix un referent de gran interès per a qualsevol persona interessada en el tema, i des del nostre punt de vista, l'esmentat autor és un dels principals investigadors actuals en l'àmbit de l'Estat espanyol en l'educació de valors socials de l'activitat física i l'esport.

➤ **GARCIA FERRANDO, M. (1980,1985,1990 i 1995)**

Garcia Ferrando recull a través de la seva obra (consulteu la bibliografia) una valuosa informació sobre les actituds socials de la població espanyola davant l'esport. Les primeres enquestes realitzades en aquest àmbit i aplicades a la població espanyola daten del 1968 i 1974 (Institut Nacional d'Estadística). Posteriorment aquest autor va dirigir un conjunt d'enquestes en els anys 1980, 1985, 1990 i 1995, fet que ens permet observar l'evolució de les actituds d'aquesta població davant l'activitat física i l'esport amb dades comparables.

El darrer estudi presentat per Garcia Ferrando es va fer a les 17 comunitats autònomes d'Espanya, i a una població adulta d'edats compreses entre els 16-65 anys. L'autor parteix d'un qüestionari de 67 preguntes, administrat a un total de 4.271 persones.

La darrera obra de Garcia Ferrando (1995) té el subtítol *Estudi sociològic sobre comportaments, actituds i valors* i constitueix una interessant aportació sobre els hàbits esportius dels espanyols respecte de la seva pràctica esportiva, les seves preferències quant a la modalitat practicada, el nombre d'hores per setmana dedicades a l'esport, la importància i el valor que li atorga a l'esport, els principals problemes per a la pràctica esportiva, etc. Ara bé, el nostre estudi té un interès relatiu atès que no hi consta cap dada sobre la població de primària i, d'altra banda, se centra exclusivament en l'esport i no en l'educació física. Considerem que aquest estudi ajuda a situar l'esport dins la nostra societat i, a partir de les dades que ens aporta, permetrà analitzar possibles repercussions per als nens i nenes d'educació primària.

2.4. Altres investigacions d'interès

En aquest apartat ens volem referir a estudis realitzats sobre algun aspecte concret relacionats amb les actituds i valors de l'educació física i l'esport. En general, es tracta d'investigacions relacionades amb els aspectes següents:

La violència, la competició, la motivació, la cooperació, les diferències de gènere, les actituds cap a la salut, la marginació social, etc.

Hem seleccionat una sèrie d'articles, recerques, propostes pràctiques i treballs, relacionades amb aquests temes els quals, sense ambició de constituir grans investigacions, poden aportar una valuosa informació per al nostre objecte d'estudi.

Volem destacar estudis que aborden el tema de les actituds, segons els diferents aspectes.

En relació amb les diferències de gènere:

El Grup d'Estudis Dona i Esport (GEDE) de l'INEFC, presentat oficialment el 1992, i dirigit per M. Garcia (1999); també els treballs realitzats en el Seminari Permanent anomenat *Mujer y deporte*, de l'INEF de Madrid, encapçalats per B. Vázquez, i les nombroses aportacions de N. Puig, professora de sociologia de l'INEF de Barcelona. Finalment, la tesi doctoral de Fernández, E (1994) *Activitat física i gènere*.

En relació amb l'agressivitat i la violència en l'esport:

La primera obra i potser un referent clau sobre el tema és l'obra de Cagigal *Deporte i Agresión* (1996). També cal destacar els treballs aportats per Duran (1996) en els quals analitza el fenomen del vandalisme als camps de futbol, des d'un punt de vista sociològic, i els estudis més recents de Mosquera (1998, 1999). També cal indicar algunes propostes per combatre aquesta violència o agressivitat a Palacios (1991) i Liria i altres (1999).

En relació amb les actituds vers l'activitat física i la salut

Fonamentalment destaquem els estudis de Devis i Peiró (1992), Devis i Pérez (1999), Devis (1999), la tesi doctoral de Sánchez Bañuelos (1996), els quals són els que tenen més rellevància en aquests moments. També són de gran interès els estudis de De Andrés i Aznar (1996), Blasco (1994), etc

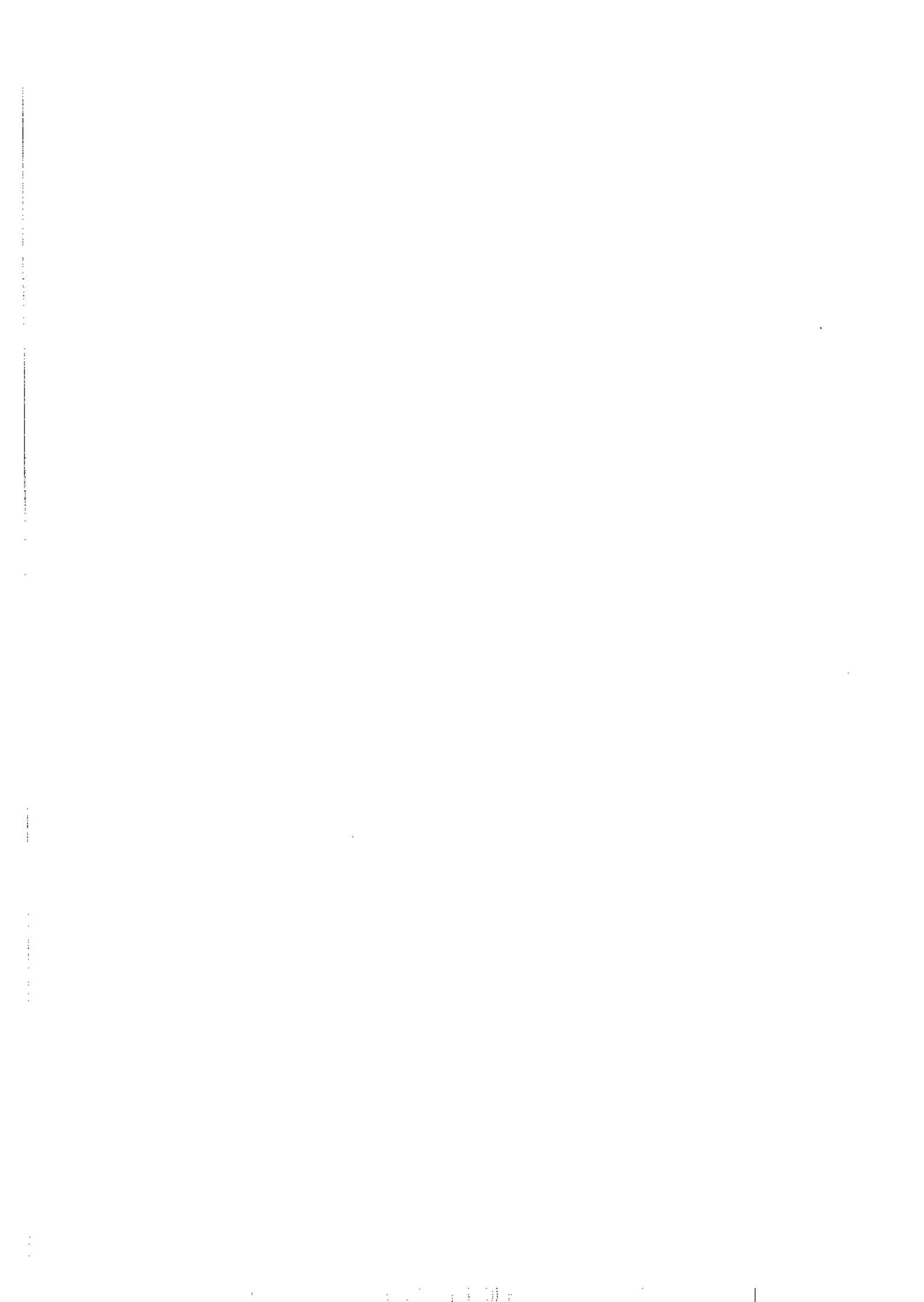
En relació amb la cooperació/competició

Són moltes les comunicacions, articles i ponències que tracten de manera directa o indirecta algun d'aquests dos aspectes, però creiem que encara són pocs els estudis i les investigacions que tracten el tema amb certa profunditat. Aquest és un dels motius pels quals suggerim possibles línies d'investigació sobre el tema.

D'altra banda, són abundants els llibres, propostes pràctiques, manuals i fitxers de jocs que aborden la cooperació, la no competició, etc., des d'un punt de vista purament pràctic (vegeu la bibliografia). Sobre aquest aspecte volem

remarcar que moltes ONG també estan oferint molta informació sobre això mitjançant webs a les quals qualsevol persona pot accedir.

Conscients de les limitacions que suposa tractar tots aquests aspectes, tan sols fem referència d'aquests estudis a l'apartat de bibliografia, ja que és materialment impossible aprofundir-hi a cada un.



Capítol IV. Plantejament, disseny i desenvolupament de la investigació

1. Plantejament i disseny de la investigació
2. Desenvolupament de la investigació



1. Plantejament i disseny de la investigació

1.1. El problema que s'ha d'investigar

Al capítol III del marc teòric d'aquesta investigació hem exposat els principals treballs i estudis realitzats sobre els continguts actitudinals en Educació Física, i hem pogut constatar que aquests constitueixen una temàtica molt poc investigada, sobretot en el context educatiu del nostre país.

D'altra banda, creiem que en els últims temps socialment apareix una creixent preocupació per la incorporació real d'aquests continguts a l'escola, des dels diferents agents socials, entre altres la família, administració educativa (a través dels seus dissenys curriculars), i el mateix professorat de la matèria.

D'aquest estat de la situació se'n desprèn que el treball que ens proposem dur a terme sigui, fonamentalment, d'exploració d'un terreny poc conegut, i que ens permeti esbrinar tot una sèrie d'interrogants que se'ns plantegen a l'hora d'abordar el tema: què en pensa, el professorat, sobre els continguts actitudinals? Com els treballa? Quins problemes té per desenvolupar-los? Com els integra en els alumnes, etc. Intentar aclarir tots aquests dubtes, oferir-ne elements de reflexió, i cercar propostes per incidir en una millora del seu treball és el principal objectiu d'aquesta investigació.

Partint de les consideracions realitzades, i una vegada feta la justificació general del tema d'estudi, creiem que cal concretar amb més precisió alguns aspectes que delimitaran l'objecte del nostre estudi:

a. L'estudi se centra a analitzar els "**continguts actitudinals d'Educació Física a l'educació primària**". Això s'ha fet des de les perspectives següents:

- **La perspectiva del professorat:** Que opina el professorat d'aquests continguts?, com els treballa?, quins són els problemes se li plantegen? No volem investigar sobre les actituds del professorat, sinó respecte al plantejament dels continguts actitudinals amb l'alumnat, les seves actuacions de cara a fomentar uns determinats continguts actitudinals, les seves estratègies, etc. Malgrat que no ens centrem en el/la professor/a som conscients que l'actitud del professor també influirà en el desenvolupament de determinades actituds en els nens, i per això també dedicarem una part del treball que presentem, a fixar-nos en aquest aspecte.
- **La perspectiva de l'alumnat:** quins són els principals continguts actitudinals que integra l'alumne?, es modifiquen les actituds i els valors dels alumnes a partir de les sessions d'**Educació Física**?, canvien les actituds dels 6 anys respecte als 12?, etc.

b. Malgrat que en la fonamentació teòrica hem exposat que en el treball dels continguts actitudinals incideixen factors de tipus familiar, social, mitjans de comunicació, etc. l'anàlisi sobre aquests factors es realitzarà sempre de manera indirecta, focalitzant al màxim el tema d'estudi en el context de centre, i fonamentalment en l'assignatura d'**Educació Física**.

c. La investigació es realitza en centres d'educació primària de Catalunya, implicant tant centres de titularitat pública, com de titularitat privada. Creiem que en el tractament d'aquest tipus de continguts hi poden haver diferències interessants entre els centres públics i privats, i això ens pot aportar dades enriquidores per al nostre objecte d'estudi.

Concretant-ho, l'objecte de l'estudi és el següent:

Conèixer l'opinió i la valoració del professorat d'Educació Física sobre els continguts actitudinals —actituds, valors i normes—, analitzar la tipologia i les característiques bàsiques d'aquests continguts en les classes d'Educació Física a primària, i conèixer el seu tractament didàctic des del punt de vista de la seva programació, metodologia i avaluació, així com detectar els principals problemes del seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

1.2. Característiques generals de la investigació

Una vegada delimitat l'objecte de l'estudi, hem de concretar diferents aspectes relatius a l'enfocament més adequat en funció d'aquest. Per aquest motiu, en aquest apartat exposarem una sèrie de reflexions prèvies, que tindrem en compte en el moment de delimitar el disseny de la investigació.

En primer lloc, volem situar aquest tipus d'investigació com a **investigació educativa**. Aquest tipus d'investigació reuneix un conjunt de característiques singulars que la diferencien d'altres tipus d'investigacions com poden ser les relacionades amb ciències naturals, per diversos aspectes, entre els quals destacariem alguns que Latorre (1996,37:38) exposa de la manera següent:

- **Complexitat dels fenòmens educatius**

*"El caràcter qualitatiu i complexa de la realitat educativa planteja problemes difícils de resoldre. El seu estudi i coneixement resulta més difícil que el de la realitat física -la qual cosa sembla natural , per raó d'un major nivell de complexitat. Aspectes importants de la realitat educativa com les **creences**, els **valors** o els **significats** no són directament observables ni susceptibles d'experimentació sense que per això s'hagi de renunciar al seu estudi, com postulen els defensors del positivisme."*

- **Dificultat epistemològica**

En àmbit educatiu no es disposa d'instruments precisos i, per tant, no es pot garantir l'exactitud i la precisió de les ciències naturals. Molts fenòmens no es poden repetir, hi interactuen gran quantitat de variables, i sempre s'han de contextualitzar.

- **Caràcter pluriparadigmàtic**

La investigació educativa no es guia per paradigmes tan unificats i integrats com els de les ciències naturals. És freqüent que en les investigacions hi intervingui més d'un paradigma.

- **Caràcter multidisciplinari**

Necessitat de plantejar la investigació a partir de diferents disciplines i mantenir-nos receptius a les aportacions que es fan des de les altres banques

de la ciència, i de superar l'encasellament de les barreres disciplinàries per tal de recollir millor les aportacions d'altres àrees de coneixement.

D'acord amb els principals trets exposats, posem considerar la nostra investigació de gran **complexitat**, ja que hi interactuen moltes variables, de dificultat **epistemològica**, atesa la dificultat de l'anàlisi de l'objecte d'estudi, de caràcter **pluriparadigmàtic** ja que ens guiarem per diversos paradigmes (com exposarem a continuació), i **multidisciplinari**, ja que hi intervé més d'una disciplina. Sobretot hi destaca l'àmbit de la didàctica, la psicologia, ètica i l'Educació Física, evidentment.

Tenint present, doncs, les particularitats i les problemàtiques que suposa la investigació educativa, en general, presentem a continuació els principals paradigmes que han orientat aquest tipus d'investigació, entre els quals situarem la nostra proposta.

1.2.1. Paradigmes de la investigació

Tradicionalment, s'ha plantejat una contraposició entre els paradigmes d'investigació quantitativus i qualitativus. Aquest ha estat un dels temes de major controvèrsia en el si de la comunitat científica i, consegüentment, doncs, el tindrem present en el moment de dissenyar la investigació.

El debat sobre aquest tema s'ha plantejat com una dicotomia entre: metodologia quantitativa i metodologia qualitativa, explicar o comprendre, coneixement nomotètic o coneixement ideogràfic, investigació positivista o investigació humanista.

Actualment s'intenta superar aquesta dicotomia i es vol identificar els tres grans paradigmes com a marcs generals de referència en la investigació educativa: Positivista, interpretatiu i sociocrític. Sense ambició de voler entrar en un aprofundiment de cada un dels models, i recollint la síntesis que Teixidó en fa de cada un (1995:458). A continuació n'exposem els principals trets definitoris.

El **paradigma positivista** aspira a descobrir les lleis per les quals es regeixen els fenòmens educatius i a elaborar teories científiques que guïïn l'acció educativa. De fet, porta implícit el perill de caure en el reduccionisme: és cert que permet tenir en compte criteris de rigor metodològic, però com a contrapartida, sacrifica dimensions inherents al fet educatiu com són la realitat humana i sociocultural. D'altra banda, tot i haver creat un corpus de coneixement teòric arran de les investigacions realitzades, es qüestiona la seva incidència i utilitat per millorar la pràctica educativa quotidiana i, consegüentment, la qualitat de l'ensenyament.

El **paradigma interpretatiu** s'interessa, sobretot, per l'estudi del significat de les accions humanes en un context social. Pretén incidir en el món personal dels individus (la manera com interpreten les situacions viscudes, els significats que els atorguen, les intencions...). Busquen l'objectivitat basant-se en la descripció i la comprensió d'allò que és idiosincràtic de cada persona; estudia, fonamentalment, les creences, les intencions, les motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament ni susceptibles d'experimentació. Des d'aquesta òptica, constitueix una alternativa a la visió positivista.

Finalment, el **paradigma sociocrític** pretén que la investigació no sigui ni purament empírica ni només interpretativa. No n'hi ha prou a fer una anàlisi de la realitat educativa. Cal anar més enllà i donar resposta als problemes que genera. Així es qüestiona la neutralitat de la ciència i la de l'investigador, al qual s'atribueix una dimensió transformadora de les organitzacions i processos educatius. De fet, afegeix un component ideològic al paradigma anterior, amb la finalitat de transformar la realitat, a més de descriure-la i comprendre-la.

Una vegada exposades les principals característiques dels diferents paradigmes, ens cal situar la nostra investigació des d'una perspectiva **pluriparadigmàtica**. En el disseny de la investigació comprovarem que, d'una banda, existeix una vinculació directa de la investigadora amb la realitat, amb una pretensió d'arribar a comprendre-la en la seva dinàmica interna, etc., fet que situaria la recerca en la línia interpretativa. D'altra banda, la utilització d'una anàlisi estadística de les dades a partir d'un treball de camp **ampli** (característica de la perspectiva positivista) o bé el propòsit d'orientar els resultats obtinguts en l'estudi de cara a la presa de decisions sobre la formació inicial i permanent del professorat d'Educació Física (perspectiva sociocrítica), contribueix que es consideri una investigació que té com a referència els tres paradigmes.

1.2.2. Metodologia d'investigació

A cada un dels principals paradigmes de la investigació, hi correspon una metodologia específica d'investigació. Entre les múltiples definicions de la "metodologia d'investigació", destaquem la definició que ens suggereix Latorre (1996:86)

"En les ciències socials per metodologia s'entén la manera de realitzar una investigació, la manera d'enfocar els problemes i de buscar respostes, l'estudi sistemàtic i lògic dels principis que regeixen la investigació."
(Walker, 1985; Taylor y Bodgan, 1986)

Teixidó (1995:460), ens presenta de manera resumida els trets distintius i característics de les diferents metodologies.

La **metodologia empírica** (coneguda com a quantitativa, científica, etc.) pren els mètodes de les ciències físico —naturals, amb l'objectiu d'explicar, predir i controlar els fenòmens educatius. Concep la realitat educativa com a real, determinada i externa al subjecte, per la qual cosa pot ser objecte d'estudi científic. Hi predominen els processos hipoteticodeductius, tot cercant la generalització dels resultats a partir de mostres de població representatives. Els objectes d'investigació es redueixen a fenòmens observables que siguin susceptibles de mesura, anàlisi estadística i l experimental. Únicament formula recomanacions adreçades a la pràctica una vegada acabat el projecte d'investigació. Es tracta d'una metodologia basada en l'objectivitat, la qual queda garantida quan tots els procediments de la investigació són públics, repicables i independents de l' investigador. Les dades obtingudes són susceptibles de ser quantificades i, per tal d'analitzar-les, cal utilitzar procediments estadístics. Per a la seva obtenció es fan servir instruments durs com ara els qüestionaris, els esquemes d'observació o les proves estandarditzades.

En els darrers temps aquesta metodologia ha estat objecte de fortes crítiques en les quals es posa en dubte la seva aplicabilitat i utilitat en el camp educatiu, tenint en compte la complexitat de la realitat social i les exigències de rigor i control pròpies dels dissenys experimentals.

La **metodologia interpretativa** es presenta com a alternativa a l'anterior. En aquest cas, es concep el fet educatiu com una cosa creat pels mateixos subjectes, de manera que només pot ser estudiat tenint presents els punts de vista de les persones que s'hi troben implicades. En comptes d'un investigador extern per analitzar la realitat educativa és més apropiada una persona que conegui a fons la realitat que es pretén analitzar. La comprensió i la valoració de les interpretacions que el propi individu fa de la realitat educativa en la qual es troba immers han de venir del mateix subjecte, no de l'exterior. Des d'aquesta perspectiva s'estudien aspectes com la motivació, les intencions, percepcions, etc., difícilment observables i quantificables. En aquests casos l'investigador utilitza dissenys flexibles. La finalitat última de la investigació és comprendre com les persones perceben, creen i modifiquen la realitat educativa en la qual es troben immersos. Coneixent les persones en el seu context quotidià, entrevistant-les i analitzant els seus relats... s'obté un coneixement directe de la realitat educativa.

Les crítiques que es fan a aquesta concepció provenen de la seva subjectivitat; les observacions i informes poden ser esbiaixats i incomplets. Normalment es descuida la fiabilitat i es posa més atenció a la validesa. Les dades no són consistents perquè únicament fan referència a una situació irrepetible.

Finalment, hi ha una tercera metodologia orientada a la **política educativa**: tanmateix, en sentit estricte, no es tracta d'una metodologia independent ja que allò que la diferencia de les anteriors no són els mètodes d'investigació emprats

sinó el propòsit amb què és dissenyada: cal contribuir a solucionar un problema, aportar directrius per a l'acció, descriure amb tota mena de detalls la complexitat de les situacions i establir marcs conceptuals que facilitin la presa de decisions.

En els darrers anys es considera imprescindible superar l'enfrontament entre metodologies quantitatives i qualitatives i trobar l'acord i la possible complementarietat que pot suposar la seva aplicació conjunta. D'aquesta manera, es parla de **metodologies integradores**, que alguns autors com Camerino consideren de gran utilitat en l'àmbit de l'Educació Física i l'esport.

"L'enfocament global de la motricitat i l'evolució de les metodologies emprades per a l'estudi de la interacció social en petits grups ens ha conduït cap al desenvolupament d'un model metodològic d'integració que, respectant els principis dels quals partim, combina aspectes de recerques quantitatives i qualitatives que a continuació definirem referint-nos concretament a la nostra recerca".(Camerino,1995:29)

"La combinació, flexibilitat i adaptabilitat dels instruments, tal com assenyalen Cook i Reichardt (1986), ens porten a un nou plantejament epistemològic. S'hi imposa la complementarietat tant en les dades qualitatives com en les quantitatives".(Camerino, 1995:30)

D'aquesta manera també en la investigació que proposem, farem ús de metodologies més qualitatives i també d'altres de més quantitatives, ja que creiem en la seva complementarietat.

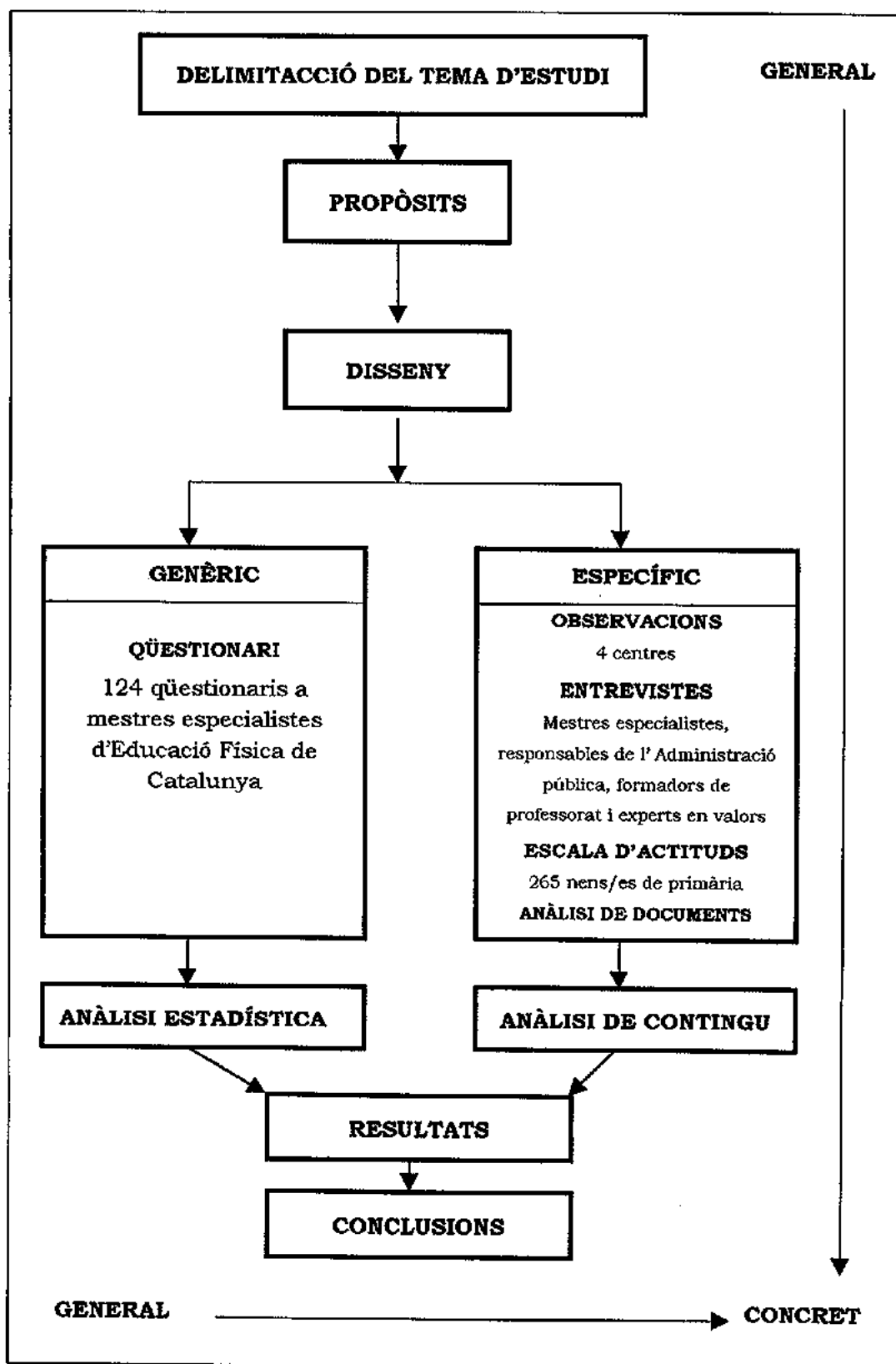
1.3. Disseny de la investigació

Un cop definit l'objecte d'estudi i una vegada establertes les principals característiques definitòries de la investigació que volem realitzar, passem a exposar el disseny concret. D'acord amb el quadre núm. 15 exposem quin és el nostre esquema d'actuació general, així com la manera de portar a terme els propòsits plantejats i els instruments de recollida i anàlisi de les dades.

El procés que seguirem parteix de la concreció de l'objecte d'estudi, com a delimitació del problema a investigar, a partir del qual formularem uns propòsits. Per tal d'aconseguir aquests propòsits organitzarem la nostra investigació en dues línies, o dues formes d'accedir a l'objecte de la investigació:

- a) Estudi genèric, basat en una metodologia d'enquesta aplicada a una mostra àmplia, mitjançant la tècnica de qüestionaris, a través de la qual podrem disposar d'una informació general sobre la situació plantejada.
- b) Estudi específic, basat en una metodologia més qualitativa i utilitzant diferents instruments com són ara l'observació de centres, les entrevistes, l'aplicació d'una escala d'actituds i l'anàlisi de documents, que ens aportarà informació més qualitativa.

Partint de les dades obtingudes en l'estudi genèric i contrastant i complementant-les amb les corresponents a l'estudi específic, podrem establir uns resultats i assolir unes conclusions.



QUADRE NÚM. 15. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

1.4. Propòsits de la investigació

El plantejament d'aquesta investigació parteix de la concreció dels propòsits següents relacionats amb l'objecte d'estudi ja definit prèviament:

- a. Conèixer l'opinió i la valoració del professorat d'Educació Física sobre els continguts actitudinals de la matèria.**

Volem saber quina opinió té el professorat sobre aquest tipus de continguts? quina importància els atorga?, com els valora?, com interpreta la proposta de la Reforma?, quina relació estableix amb els continguts de la matèria? QUÈ N'OPINA, EL PROFESSORAT?

- b. Analitzar quin és el tractament curricular del professorat respecte els continguts actitudinals.**

De quina manera el professorat d'Educació Física treballa aquests tipus de continguts?, els programa?, té una metodologia específica?, hi dedica un temps determinat? Com els avalua?... COM ELS TREBALLA?

- c. Identificar els principals continguts actitudinals treballats en Educació Física.**

Quins són els principals continguts actitudinals treballats a les classes d'Educació Física?, es poden concretar?, quines característiques tenen?, podríem agrupar-los en funció d'algunes de les seves característiques?... QUINS SÓN?

- d. Contrastar si els continguts que s'imparteixen, són els que es proposen des dels dissenys curriculars bàsics.**

Una vegada identificats els principals continguts actitudinals que els mestres manifesten impartir en Educació Física, o altres que nosaltres haguem identificat en les sessions d'aquesta matèria, podrem contrastar-los amb la proposta que fa el disseny curricular respecte d'aquest tema.

- e. Analitzar les possibles variables que influeixen en el tractament dels continguts actitudinals.**

Estudiar si les característiques personals (edat, sexe) i professionals (anys d'experiència docent, formació permanent...) dels mestres que imparteixen aquesta matèria educativa, influeixen en el treball d'aquests tipus d'actituds. Detectar-hi altres possibles variables.

f. Conèixer l'actitud dels alumnes de primària vers l'Educació Física.

Conèixer de manera directa —a través de la informació que ens aportin els mateixos alumnes— l'actitud de l'alumnat de primària respecte de l'assignatura d'Educació Física, i analitzar les diferències existents en funció de l'edat i el sexe de l'alumnat.

g. Analitzar la problemàtica que suposa la integració d'aquests continguts.

En la transmissió d'actituds, valors i normes intervenen factors que poden dificultar la seva incorporació per part de l'alumnat. Analitzar els principals problemes (de caràcter personal, socials com la família i els mitjans de comunicació, d'infraestructura...) amb els quals el professorat es troba per treballar aquests continguts, constituirà un objectiu d'aquesta investigació.

h. Generar propostes per a la millora curricular i el seu desenvolupament.

A partir de l'anàlisi de resultats obtinguts en la investigació es formularan propostes per millorar el tractament d'aquests continguts a les classes d'Educació Física fonamentalment i en el context dels centres educatius, i també amb la finalitat de tractar-los en la formació inicial i permanent del professorat especialista d'Educació Física.

1.5. Pla de treball

La planificació i l'execució de la investigació es farà a partir de cinc grans etapes, que podem resumir així:

1. Delimitació de l'objecte d'estudi. Concreció del problema a investigar i revisió bibliogràfica sobre el tema en qüestió.
2. Disseny de la investigació. Determinació del tipus de investigació, concreció de la metodologia i instruments a aplicar, i definició del calendari d'aplicació.
3. Desenvolupament de la investigació. Construcció, validació i aplicació dels diferents instruments seleccionats. Recollida de dades.
4. Interpretació i anàlisi de les dades.
5. Elaboració de conclusions i redacció de l'informe final.

El pla de treball establert, va servir d'orientació i guia durant tot el procés establert, fet que va facilitar la presa de decisions més oportunes per a cada moment. Aquest es concretarà en un calendari més precís, que és el que exposem a l'apartat següent.

1.5.1. Temporalització

A continuació s'exposa la previsió del treball realitzat. Tenint en compte que hi havia molt factors que podien modificar la previsió inicial, s'intentà seguir al màxim la temporalització establerta, amb la intenció de concentrar els esforços i de seguir un ordre d'acord amb la previsió proposada.

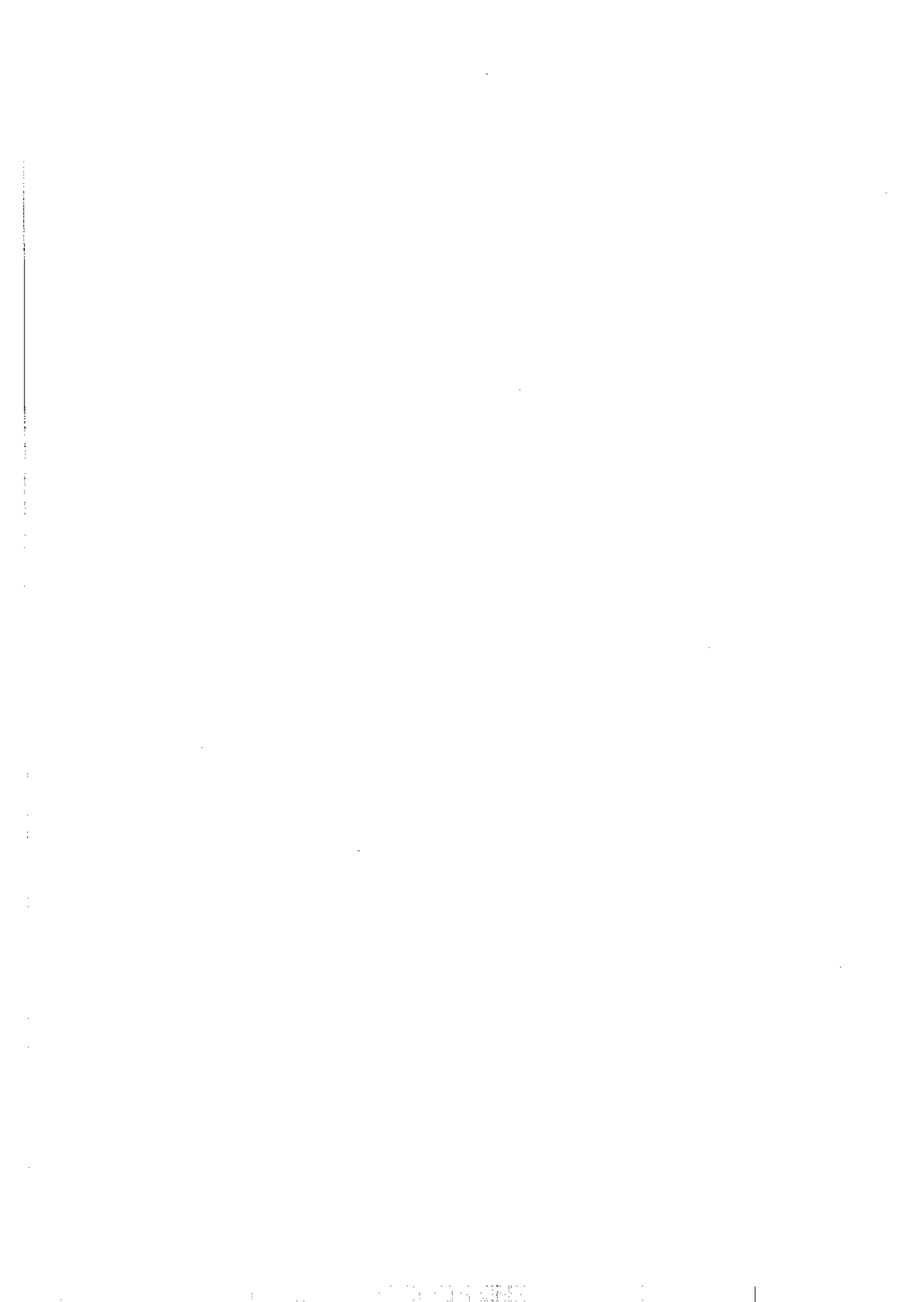
La investigació té una durada de més dos anys. Per ser més precisos, dos anys i tres mesos. L'inici d'aquesta investigació parteix del mes d'octubre de 1987, en què es va introduir un temps d'aproximació, que tenia com a principal objectiu concretar el tema objecte d'estudi. Aquesta fase la considerem molt important ja que les decisions que s'hi prenen condicionaran tota la investigació. La selecció del tema d'estudi va estar guiada per dos factors bàsics: les inquietuds personals pel tema en qüestió i la lectura de diferent bibliografia sobre el tema.

Malgrat tot, no es pot parlar veritablement d'inici i introducció del tema fins a mitjans del mes de gener del 1998, dates en què es va escollir un director de tesi, amb el qual vam elaborar conjuntament el disseny i planificació del treball. A partir d'aquesta data, les actuacions més significatives són les que s'adjunten a la taula núm. 19 de la pàgina següent. En aquest quadre es presenta de forma esquemàtica el pla d'actuació portat a terme en la investigació, es concreten els principals instruments dissenyats, i les fases d'aplicació de cada un. També es reflecteixen els períodes destinats a l'anàlisi de dades obtingudes de l'aplicació dels instruments i els corresponents períodes dedicats a la redacció de l'informe.

Cal destacar que, si bé en determinats moments de la investigació ens hem dedicat fonamentalment a l'aplicació d'un instrument, per exemple, això no significa que paral·lelament també s'hagi anat fet un treball de documentació i lectura de la part corresponent al marc teòric. En el quadre s'indiquen les accions més rellevants del moment —en ombrejat—, però evidentment sempre hi ha hagut un treball complementari dedicat sobretot a la lectura, la recollida de documentació, i a estar pendent de tota la informació de cursos, seminaris i seguiment de grups de treball que poguessin estar relacionats amb el tema de la tesi.

ACTUACIONS	1997		1998				1999			2000	
	Octubre- desembre		Gener - març	Abril-juny	Juliol- setembre	Setembre Desembre	Gener- març	Abril-juny	Juliol - setembre	Setembre- desembre	Gener- març
DEFINICIÓ DEL PROBLEMA											
Anàlisi de la documentació											
DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ											
INSTRUMENTALITZACIÓ											
Elaboració del qüestionari provisional											
Validació del qüestionari											
Aplicació del qüestionari											
Buidatge del qüestionari											
Elaboració d'entrevistes, guies d'observació, altres instruments											
Validació de nous instruments											
Aplicació de nous instruments											
ANÀLISI DE DADES											
Tractament informàtic											
Buidatge qualitatiu											
REDACCIÓ DE L'INFORME											
Informe inicial del qüestionari											
Informe de la part genèrica											
Informe de la part específica											
Redacció final											
Presentació											

TAULA NÚM. 19. PLA D'ACTUACIÓ. CALENDARI DE TREBALL



2. Desenvolupament de la investigació

Tal com hem exposat al capítol anterior el disseny de la investigació inclou dos grans àmbits d'aplicació. El primer correspon a un estudi genèric, que ens dóna informació sobre la panoràmica general del problema plantejat a una mostra significativa de mestres especialistes d'Educació Física de Catalunya, i el segon àmbit es fonamenta en un estudi més específic, que es concreta en quatre centres seleccionats segons uns criteris de representativitat. En aquest capítol presentem la població a la que ens hem adreçat en la part del disseny genèric de la investigació, i en la part de disseny específic, així com els instruments utilitzats tant en un cas com en l'altre.

A la taula núm. 18 es concreten els instruments utilitzats en la investigació i la informació que pretenem obtenir amb l'aplicació de cada un.

INFORMACIÓ SOL·LICITADA	QUESTIONARI	ENTREVISTA	OBSERVACIÓ	ESCALA ACTIU	A. DOCUMENTS	ALTRES
I. Dades personals, formació i situació professional						
Sexe, Edat, Titulació, Formació						
Anys de docència com a mestre generalista/especialista						
Formació permanent						
Rasons d'escollir la seva professió						
Tipus d'activitat física practicada i que practica						
II. Context de treball						
Tipus de centre./Funcions en el centre						
Càrrega docent (especialista/generalista)						
Participació en els Eixos Transversals						
Existència i adequació de recursos						
Distribució del temps de classe						
Comparació de la situació de la matèria respecte a altres						
III. Opinió i Valoració dels C.A.						
Opinió sobre aquest tipus de contingut						
Opinió sobre la seva adequació a E.P.						
Valoració de la proposta de la Reforma Educativa en l'àrea						
Valoració de les actituds en l'etapa de l'Educació Primària						
Relació dels C.A. amb altres àrees curriculars						
IV. Tractament dels C.Actitudinals						
En relació a la programació(Necessitat/possibilitat de programar-los)						
En relació als objectius generals d'àrea						
En relació als continguts						
Aspectes didàctics/metodològics						
En relació a l'avaluació (mecanismes / instruments)						
Actitud del professorat						
V. Problemàtica dels C.Actitudinals						
Des del punt de vista del professorat						
En relació a aspectes estructurals/organitzatius						
Respecte a condicionants socials (entorn, família, media...)						
VI. Identificació dels C. Actitudinals integrats pels nens						
Vers la matèria						
Vers si mateixos						
Vers els altres						
Vers les normes						
Diferències relació a l'edat/ sexe.						

TAULA NÚM.20. INFORMACIÓ SOL·LICITADA EN ELS DIFERENTS INSTRUMENTS.

2.1. Estudi genèric

2.1.1. Població i mostra

L'estudi genèric s'emmarca en l'àmbit geogràfic de Catalunya, i es refereix a centres d'ensenyament primari, ja siguin de caràcter públic o privat. En el cens del Departament de l'any 1997, s'especifica que a Catalunya hi ha 2.127 centres educatius que reuneixen aquestes característiques. Tal com ja s'ha dit, en aquesta primera fase del disseny de la investigació l'objectiu és obtenir una informació general respecte del problema plantejat i, per tant, com més àmplia sigui la mostra de població més significatius seran els resultats.

En el disseny de la part genèrica de la investigació utilitzarem un qüestionari adreçat als mestres especialistes en Educació Física a l'educació primària. Per tant, el primer pas que havíem de fer consistia a detectar els centres educatius de Catalunya que tenien adscrita la plaça de mestre especialista, per tal de fer una selecció de la població investigada.

Des del Departament d'Ensenyament ens van informar que tots els centres d'ensenyament infantil i primari a Catalunya tenien adscrits, com a mínim, un mestre especialista en Educació Física durant el curs escolar 1997/98. En la informació rebuda no es concretaven les característiques d'aquest professional referides a la seva titulació i, per tant no podíem saber si el professorat que ocupava la plaça d'especialista tenia una titulació específica o no. Per tant, en la selecció de la mostra, no podíem discriminar aquest factor.

a) Dimensió de la mostra:

Per calcular la dimensió de la mostra vam aplicar la fórmula recollida per Tejada (1997:93) que ens permetia determinar la dimensió de la mostra a partir d'una població finita. En el nostre cas, la població total a investigar era formada pels 2.170 centres escolars de Catalunya que imparteixen educació primària, tant els de caràcter públic, com els privats o concertats:

$$N = \frac{Np}{1 + \frac{(Np - 1)(error)^2}{Z^2 * p * q}}$$

Np = població total = 2.170 centres

$p = q = 0,5$ corresponent en un 0,5 al públic i un 0,5 al privat.

Error = 0'1

Z = nivell de confiança = 95% \Rightarrow valor 1,96

\Rightarrow Considerant un error del 10% (0,1):

Amb l'obtenció de 92 qüestionaris, el marge d'error es centraria al voltant del 10%

$$N = \frac{2.170}{1 + \frac{2169 * 0,1^2}{0,96}} = \frac{2.170}{1 + \frac{2.169}{0,96}} = \frac{2.170}{23,5} = 92$$

\Rightarrow Considerant un error del 5% (0,05):

Per obtenir un error del 5% caldria disposar de 328 qüestionaris contestats.

$$N = \frac{2.170}{1 + \frac{2169 * 0,05^2}{0,96}} = \frac{2.170}{1 + \frac{5,42}{0,96}} = \frac{2.170}{6,6} = 328$$

L'opció escollida en la investigació va ser buscar un error d'un 5% per tant, ens calia disposar d'un total de 328 qüestionaris.

b) Tipologia de la mostra:

Del total de 2.170 centres educatius de Catalunya, es va enviar el qüestionari a 500 centres de primària, atenent les variables de la tipologia del centre: públics i privats, i també a les diferents Delegacions Territorials de Catalunya. Cal dir que s'enviaren més qüestionaris dels previstos, ja que cal suposar que no tothom els respondrà.

A la taula que adjuntem a continuació s'exposen els criteris i percentatges corresponents als centres als quals vam enviar el qüestionari.

Tipus de centre	Nombre de centres	Percentatge	Mostra 500
Centres públics	1.505	69,3%	346
Centres privats	665	30,6%	154

Delegació Territorial	Nombre de Centres	Públic	Privat
Vallès Occidental	209 (9,6%)	34	15
Barcelona ciutat	352 (16,2%)	56	25
Barcelona comarques	598 (27,1%)	95	42
Tarragona	270 (12,4%)	43	19
Girona	257 (11,8%)	41	18
Lleida	258 (11,8%)	41	18
Baix Llobregat	226 (10,4%)	36	17
	2.170	346	154

TAULA NÚM.21
DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA DE L'ESTUDI GENÈRIC

2.1.2. El qüestionari

El qüestionari és un instrument d'investigació molt utilitzat en l'àmbit educatiu, probablement per raó de l'aparent facilitat i el caràcter directe d'aquesta metodologia. Fonamentalment consisteix a fer preguntes directes a una mostra representativa de subjectes a partir d'un protocol prèviament elaborat (Latorre, del Rincón i Arnal, 1996 :182). Constitueix un mètode d'investigació amb el qual mitjançant preguntes concretes a determinats subjectes podem obtenir informació relacionada amb el problema a investigar, i ens permet disposar d'informació relacionada amb interessos, motivacions, creences, i actituds de persones o grups. Amb la informació recollida i el posterior tractament i anàlisi, es podran generalitzar algunes conclusions.

El qüestionari que hem dissenyat s'ha aplicat als mestres especialistes d'Educació Física de Catalunya, i ens ha permès obtenir una informació general sobre la visió que té aquest col·lectiu respecte de les actituds, valors i normes d'aquesta àrea educativa.

D'altra banda, i si bé el qüestionari ens permet obtenir unes dades generals d'un determinat problema, la seva utilització pot implicar certs perills i limitacions que cal tenir presents. Així ho expressen Van Dalen i Meyer:

"En alguns casos les persones a qui s'envien els qüestionaris no proporcionen respostes precises perquè tenen una percepció o memòria deficientes o no són capaços d'expressar verbalment les seves impressions o idees. [...] Moltes persones no consideren els qüestionaris amb l'adequada atenció, els omplen de forma irreflexiva o informen del que suposen que s'esdevingué. Sovint els subjectes proporcionen respostes que s'adaptin a les seves tendències, protegeixin els seus interessos, els col·loquin en posicions favorables, satisfacin l'investigador o s'ajustin a les pautes socials acceptades" (1981:328, a Teixidó 1995:499)

Cal afegir que intentar abordar l'estudi dels continguts actitudinals a partir d'un qüestionari de manera exclusiva seria totalment insuficient i incomplet, ja que el tema objecte d'estudi té un caràcter més qualitatiu que quantitatiu i, per tant, hem d'exposar que aquest qüestionari constitueix un primer instrument que ens aproparà a la realitat global del tema en qüestió, però que s'haurà de complementar amb altres instruments de caràcter més qualitatiu.

A continuació exposarem els objectius plantejats amb la utilització d'aquest instrument, el procés que hem seguit per a la seva valoració i validació i, finalment, explicarem els principals passos que han orientat l'aplicació del qüestionari que presentem.

2.1.2.1. Objectius i estructura del qüestionari

En el disseny d'un qüestionari es fa totalment necessari determinar els objectius que es vol aconseguir a través de la seva aplicació. Així, doncs, serà fonamental concretar els aspectes que pretenem analitzar amb el qüestionari en qüestió.

A través del qüestionari dissenyat, volíem recollir informació sobre tots aquells **factors i aspectes que influeixen en l'educació dels continguts actitudinals a les classes d'Educació Física, i també l'opinió i valoració del professorat respecte d'aquests continguts**. El primer pas a realitzar va ser obtenir la documentació i revisió bibliogràfica respecte del següent:

- a) El tema objecte d'estudi, o sigui, els continguts actitudinals d'Educació Física
- b) L'instrument que es volia utilitzar: el qüestionari.

Una vegada recollida la informació bàsica sobre els aspectes anteriors, es va agrupar la informació que calia sol·licitar en funció dels apartats següents:

- Característiques del professorat.
- Condicions en què s'imparteix l'Educació Física, en referència al context d'actuació.
- **Opinió** dels mestres especialistes respecte dels continguts actitudinals: actituds, valors i normes a les classes d'Educació Física i **valoració** de la proposta plantejada pel disseny curricular de Catalunya.
- Coneixement del **tractament** dels continguts actitudinals en relació amb la seva programació, la metodologia i als criteris d'avaluació. I, finalment, detecció dels principals **problemes** que té el professorat per ensenyar aquests continguts.

El qüestionari quedà estructurat d'aquesta manera:

1. Dades personals i formació
2. Context de treball
3. Opinió i valoració dels continguts actitudinals
4. Tractament dels continguts actitudinals
5. Problemàtica dels continguts actitudinals

2.1.2.2. Procés d'elaboració i validació

El qüestionari es va elaborar a partir de les fases següents:

- a) Una primera aproximació al contingut del qüestionari es va realitzar partint **d'entrevistes obertes** a quatre professionals en Educació Física. Tots eren tots mestres en actiu en centres de primària i secundària, i a més, dos d'ells amb dedicació a la formació de professorat de l'ensenyament primari. En la selecció d'aquest professorat es va intentar que l'edat i la formació del mateix fos variada.
- b) A partir de les entrevistes realitzades i de la informació obtinguda en altres documents (programes, dissenys curriculars...) i bibliografia especialitzada, es va dissenyar un primer qüestionari amb caràcter provisional (annex núm. 5)
- c) Aquest primer qüestionari s'aplicà a un **grup pilot** format per cinc mestres especialistes d'Educació Física que formaven part de la població objecte d'estudi. L'objectiu d'aquesta fase era fonamentalment controlar el temps necessari per respondre el qüestionari i analitzar les principals dificultats expressades per aquest grup pilot en el procés.
- d) Finalment es realitzà el procés de **validació del qüestionari** (annex núm. 6). Es va fer a partir de la intervenció de 8 professors considerats "experts teòrics" que actuaven com a jutges (professors de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, i de l'Institut Nacional d'Educació Física de Lleida) i amb la participació de 7 professors d'Educació Física procedents de la població d'estudi, o sigui, mestres especialistes d'Educació Física a primària.

Als jutges se'ls informà de l'objectiu de la investigació i se'ls demanà que valoressin les diferents preguntes del qüestionari segons els paràmetres següents:

- **Univocitat** del llenguatge emprat: És a dir, si cada pregunta/ítem al qual havien de manifestar sí/no, era formulada de manera clara, sense donar possibilitats a dobles interpretacions.
- **Pertinença** de la pregunta en relació amb el tema objecte d'estudi. En una escala valorativa d' 1 a 4 s'havia de determinar el grau d'importància que tenia cada pregunta respecte del tema analitzat.
- També se'ls demanà que fessin totes aquelles **observacions** i/o consideracions respecte de cada ítem i respecte del qüestionari en general.

Resultat de la validació del qüestionari

L'anàlisi dels resultats obtinguts de la validació del qüestionari, a partir de la intervenció dels jutges, s'estructura en els apartats següents:

- a) Anàlisi de la univocitat del llenguatge emprat
- b) Anàlisi de la pertinença:
 - b.1. Depuració de jutges
 - b.2. Depuració d'ítems.
- c) Relació d'ítems ordenats per importància.
- d) Conclusions i resum de les modificacions realitzades en el qüestionari.

a. Anàlisi de la univocitat del llenguatge emprat

A la taula núm. 22 es recullen els 33 ítems (eix vertical) del qüestionari en relació amb els 15 jutges (eix horitzontal) que varen intervenir en la seva validació. En les dues darreres columnes es mostren el nombre total de respostes (sí =les considerades unívocues, i no = considerades no unívocues)

Dels resultats obtinguts a partir de la intervenció dels jutges es desprèn que els ítems 6, 7, 9, 13 i 19 (marcats amb asterisc) van ser considerats poc unívocs en relació amb el seu redactat, i per això es van modificar en funció de les propostes suggerides pels jutges (vegeu pàg.). També es van tenir presents les observacions de redacció proposades pels jutges en el conjunt de tots els ítems malgrat que no es tractés d'una opinió majoritària.

Univocitat del llenguatge

Ítem	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	Sí	No
1	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	15	0
2	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	15	0
3	si	si	si	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	13	2
4	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	13	2
5	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	13	1
6	si	si	no	no	no	si	si	no	si	si	si	no	si	no	no	8	7
7	no	si	si	si	no	si	no	no	no	si	si	no	si	si	no	8	7
8	si	si	no	si	si	si	x	si	si	si	no	si	si	no	no	10	4
9	no	no	no	no	no	si	si	no	no	no	no	si	si	no	si	5	10
10	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	15	0
11	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	13	2
12	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	14	1
13	si	si	no	si	no	si	no	no	no	si	si	no	si	si	no	8	7
14	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	15	0
15	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	15	0
16	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	13	2
17	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	13	2
18	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	13	1
19	no	si	si	si	si	no	si	no	no	si	si	si	si	si	no	10	5
20	si	si	si	si	si	si	si	x	no	si	si	si	si	si	si	13	1
21	si	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	14	0
22	si	si	si	si	no	si	no	si	no	si	si	no	si	si	si	11	4
23	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	14	1
24	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	12	3
25	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	no	si	si	si	12	3
26	si	si	si	si	x	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si	13	1
27	si	si	si	no	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	13	1
28	si	si	si	no	x	no	si	si	no	si	si	si	si	si	si	11	3
29	si	si	si	no	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	13	1
30	si	si	si	si	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	14	0
31	no	si	si	no	x	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	11	3
32	si	si	no	si	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	13	1
33	si	si	si	si	x	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	14	0

TAULA NÚM. 22

UNIVOCITAT DEL LLenguATGE DEL QüESTIONARI

b. Anàlisi de la pertinença

b.1) Depuració de jutges

Per poder conèixer la pertinença dels ítems del qüestionari, es va procedir en primer lloc al que s'anomena "depuració de jutges"

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	Mitjana	
1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	3	2	2,60	
2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2,73	
3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,60	
4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2,67	
5	2	3	1	3	2	2	3	1	2	2	2	3	2	2	1	2,07	
6	2	3	0	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3	2	3	2,14	
7	2	3	3	3	3	3	0	1	3	1		3	3	1	1	2,08	
8	2	2	3	3	1	3		2	3	2		3	1	3	2	2,31	
9	1	2	2	3	1	3	2	2	3	0	3	0	1	1	0	1,60	
10	1	3	1	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	2,33	
11	0	3	3	3	1	3	3	1	3	0		3	1	3	3	2,00	
12	1	3	3	1	3	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	2,20	
13	3	3	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	1	2,27	
14	2	3	3	3		3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2,50	
15	2	3	3	3	3	3	3	1	3	2		0	3	3	3	2,50	
16	2	3	3	3	3	3	0	2	3	1	3	0	3	3	2	2,27	
17	3	3	2	3		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,86	
18	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,86	
19	2	3	2	3	3		1,5	2	3	3	3	3	3	3	3	2,68	
20	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2,60	
21	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,73	
22	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2,47	
23	2	3	3	3	3	3	0	2	3	3	3	3	3	3	2	2,60	
24	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,60	
25	1	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,40	
26	2	3	3	3		3	3	3	2	3	3	0	3	3	3	2,64	
27	2	3	3	2		3	3	3	1	3	3	0	2	3	3	2,43	
28	2	3	3	2		2	1,5	3	1	2	3	3	2	3	2	2,32	
29	2	3	3	3		3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2,64	
30	2	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2,71	
31	1	3	2	2		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,69	
32	3	3	0	3		3	3	3	3	2,5	3	3	3	3	3	2,75	
33		3	2					3	3	3	3	3	3	3	1	2,70	
	1,9	2,9	2,2	2,7	2,6	3,0	2,5	2,4	2,7	2,1	2,9	1,9	2,4	2,7	2,4	2,47	Mitjana
																0,36	Desviació

TAULA NÚM.23. DEPURACIÓ DE JUTGES

El procés de “depuració de jutges”, consisteix a eliminar els jutges que han fet aportacions extremes, bé perquè sempre han considerat pertinents tots els ítems i els han donat màxima puntuació, bé perquè han estat en l'extrem contrari de considerar molts aspectes negatius.

Càlcul realitzat per a la depuració de jutges:

En primer lloc es determinà el valor mitjà de tots els ítems, en funció de la mitjana obtinguda de cada un dels jutges:

Després es calcularen els marges de normalitat, sumant i restant al valor mitjà anterior, la desviació estàndard obtinguda (valors que situen el 65% de la població) o bé dues vegades la desviació estàndard (valors que situen el 95% de la població):

a) $2,47 + 0,36 = 2,83$

$2,47 - 0,36 = 2,11$

El 65% de la població de mostra es situa entre els valors del 2,11 i 2,83

b) $2,47 + 2 * 0,36 = 3,19$

$2,47 - 2 * 0,36 = 1,75$

El 95 % de la població de mostra es situa entre els valors de 3,19 i 1,75

Ens vam centrar en la primera opció (a), ja que la segona (b), no discriminava respecte de les aportacions de cap dels jutges que intervingueren en el procés.

Per tant, vam desestimar aquells jutges que en les seves valoracions tenien una mitjana per sobre del valor 2,83 o bé per sota del valor 2,11. D'aquesta manera les aportacions corresponents als jutges A, B, F i L, es consideraren fora dels marges de la normalitat i per això no es van tenir en compte per fer l'anàlisi de pertinença i van ser eliminades.

b.2) Depuració d'ítems

Un cop depurats els jutges, o sigui eliminats els jutges amb opinions extremes, es passà al procés de depuració d'ítems. Aquest es va fer a partir de les operacions següents:

- Calcular el valor mitjà dels ítems
- Calcular la desviació estàndard en relació amb la mitjana anterior.
- Sumar i restar a la mitjana la desviació estàndard corresponent, obtenint els valors superior/inferior de cada ítem

$$\bar{X} \pm S$$

- Eliminar els valors que no es trobin entre els marges anteriors (caselles ombrejades) i obtenir la mitjana depurada.

Depuració d'ítems

	C	D	E	G	H	I	J	K	M	N	O	Mitjana	Desv. Est.	Superior	Inferior	Mitjana Depurada
1	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2	2,55	0,69	3,23	1,86	2,7
2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2,73	0,47	3,19	2,26	3
3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2,64	0,50	3,14	2,13	3
4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2,73	0,47	3,19	2,26	3
5	1	3	2	3	1	2	2	2	2	2	1	1,91	0,70	2,61	1,21	2
6	0	2	3	3	1	2	1	2	3	2	3	2,00	1,00	3,00	1,00	2,2
7	3	3	3	0	1	3	1		3	1	1	1,90	1,20	3,10	0,70	2,1
8	3	3	1		2	3	2		1	3	2	2,22	0,83	3,06	1,39	2,5
9	2	3	1	2	2	2	0	3	1	1	0	1,64	1,12	2,76	0,52	1,7
10	1	3	1	3	2	3	1	3	2	3	3	2,27	0,90	3,18	1,37	2,75
11	3	3	1	3	1	3	0		1	3	3	2,10	1,20	3,30	0,90	2,3
12	3	1	3	3	1	2	1	2	2	3	3	2,18	0,87	3,06	1,31	2,6
13	1	2	3	2	3	3	2	3	1	3	1	2,18	0,87	3,06	1,31	2,6
14	3	3		3	2	2	2	3	3	3	3	2,70	0,48	3,18	2,22	3
15	3	3	3	3	1	3	2		3	3	3	2,70	0,67	3,37	2,03	3
16	3	3	3	0	2	3	1	3	3	3	2	2,36	1,03	3,39	1,34	2,7
17	2	3		2	3	3	3	3	3	3	3	2,80	0,42	3,22	2,38	3
18	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,82	0,60	3,42	2,22	3
19	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,68	0,56	3,24	2,12	3
20	1	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,64	0,67	3,31	1,96	2,8
21	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2,73	0,47	3,19	2,26	3
22	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2,55	0,52	3,07	2,02	2,54
23	3	3	3	0	2	3	3	3	3	3	2	2,55	0,93	3,48	1,61	2,8
24	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,82	0,60	3,42	2,22	3
25	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,64	0,50	3,14	2,13	3
26	3	3		3	3	2	3	3	3	3	3	2,90	0,32	3,22	2,58	3
27	3	2		3	3	1	3	3	2	3	3	2,60	0,70	3,30	1,90	2,7
28	3	2		1,5	3	1	2	3	2	3	2	2,25	0,72	2,97	1,53	2,5
29	3	3		1	3	3	2	3	3	3	2	2,60	0,70	3,30	1,90	2,7
30	3	3		3	3	3	3	3	2	1	3	2,70	0,67	3,37	2,03	3
31	2	2		3	3	3	3	3	3	3	3	2,80	0,42	3,22	2,38	3
32	0	3		3	3	3	2,5	3	3	3	3	2,65	0,94	3,59	1,71	2,9
33	2				3	3	3	3	3	3	1	2,63	0,74	3,37	1,88	2,8

TAULA NÚM 24

DEPURACIÓ D'ÍTEMS DEL QUESTIONARI

Dels resultats obtinguts de la depuració d'ítems es va eliminar l'ítem 9 i es modificà la redacció dels ítems 5, 6 i 7. (pàg. 223)

c. Ítems ordenats per importància

Ítem	Mitjana Depurada	Definició (síntesi)	Observ.
2	3	Estat	
3	3	Anys de docència.	
4	3	Titulacions	
14	3	Distribució del temps d'una classe	
15	3	Existència d'instal·lacions	
17	3	Equiparació dels continguts	
18	3	Assignatura especialment adequada.	
19	3	Valoració de les 10 actituds del Departament d'Ensenyament	
21	3	Valoració de 34 actituds del Departament d'Ensenyament.	
24	3	Necessitat de programar-los	
25	3	Temps diferenciat per al treball de les actituds	
26	3	Si són globals o específiques	
30	3	Situacions reals de la sessió	
31	3	Avaluació	
32	2,9	Problemes	
20	2,8	Vinculació a una àrea o a més d'una àrea	
23	2,8	Relació amb els objectius	
33	2,8	Consideracions personals	
10	2,75	Titularitat centre	
1	2,7	Sexe	
16	2,7	Comparació amb la resta d'assignatures	
27	2,7	Concreció de les act. en relació amb els blocs	
29	2,7	Aspectes organitzatius	
12	2,6	Càrrega docent setmanal	
13	2,6	Interdisciplinarietat	
22	2,54	Valoració global de les 34	
8	2,5	Ubicació del centre	
28	2,5	Metodologies	
11	2,3	Funcions que desenvolupa en el centre	
6	2,2	Motius per exercir aquesta professió	
7	2,1	Nivell d'activitat física	
5	2	Formació permanent	
9	1,7	Grau de diversitat	

Taula Núm 25

ÍTEMS ORDENATS PER IMPORTÀNCIA

En aquesta taula podem observar la relació dels ítems ordenats en funció de la importància que hi han donat els jutges, a partir de la mitjana depurada. Els ítems marcats en ombrejat seran objecte de comentari detallat a l'apartat següent, ja que per diversos motius seran ítems eliminats del qüestionari.

d. Resum de les principals observacions realitzades en les diferents preguntes

A continuació es resumeixen les principals aportacions suggerides pels jutges en els ítems considerats poc pertinents i/o no unívocs en el seu redactat.

Pregunta 5. Se suggeria respecte de la necessitat de conèixer, a més del nombre d'hores dedicades a la formació permanent, la tipologia i les característiques d'aquesta formació.

Solució aportada: introduir la possibilitat de diferenciar entre la formació permanent de caràcter "general" i la que seria "específica" de l'àrea d'Educació Física.

Pregunta 6. Un percentatge alt de jutges considerava que aquesta pregunta no era unívoca, i el principal argument és que el fet d'exercir una determinada professió és una decisió molt complexa, que no es pot simplificar a les dues respostes aportades. Segons l'opinió d'alguns jutges hi hauria d'haver més opcions de respostes.

Solució aportada: mantenir el redactat de la pregunta, ja que en la investigació el que ens interessava era discriminar entre qui exerceix aquesta professió entre les dues respostes aportades, i no amb la resta de possibilitats existents.

Pregunta 7. Va ser considerada una pregunta també poc unívoca respecte del redactat, ja que resultava difícil delimitar bé les respostes.

Solució aportada: ampliar les opcions de resposta i concretar el concepte de competició (entesa en el cas que el practicant disposi o no de carnet de federat).

Pregunta 9. Pregunta realment conflictiva de formular per dos motius: el primer és que no tothom tindria la informació necessària per contestar-la correctament i el segon és degut a la dificultat de delimitar bé el concepte demanat. Què vol dir estar integrat a la cultura catalana?, un castellà no pot estar integrat a la cultura catalana?

Solució aportada: aquesta pregunta va ser anul·lada, ja que la seva pertinença tampoc no es considerava alta (mitjana 1,6 sobre 3).

Pregunta 13. Respondre correctament la pregunta significava tenir clar què consideràvem com un treball interdisciplinari i, per tant, podia crear moltes confusions.

Solució aportada: la pregunta es concretà més i es demanà al professorat si en el seu centre treballava algun dels eixos transversals, concepte que és més específic i que tothom té clar, en canvi, introduir exclusivament el concepte "interdisciplinarietat" pot donar lloc a diferents interpretacions.

Pregunta 19. Resultava ser una pregunta no unívoca, però la principal raó va ser d'un problema de transcripció i d'oblit de les caselles de les respostes.

Solució aportada: afegir-hi les caselles corresponents.

Pregunta 22. Problemàtica pel seu redactat, i que presentava unes opcions de resposta que podrien ser altres totalment diferents. La tipologia de la pregunta es basava en una resposta de diferencial semàntic i suposava una pèrdua de coherència formal respecte de la resta de preguntes.

Solució aportada: aquesta pregunta s'eliminà del qüestionari ja que la informació que ens donava també era considerada poc pertinent i podia ser poc discriminant.

Pregunta 26 i 27. Ambdues estaven relacionades i, si bé eren considerades clares respecte del seu redactat, eren preguntes poc discriminants per que fa a la seva resposta. En el cas de la pregunta 27, en tractar-se d'una pregunta de caràcter molt "obert" afegia una dificultat i donava la possibilitat que la majoria de la població no la contestés.

Solució aportada: s'eliminaren del qüestionari.

⇒ **Apreciacions i observacions generals sobre el qüestionari:**

En aquest apartat, la majoria dels jutges coincidien en el fet que era un qüestionari molt complet i molt interessant, però excessivament *extens*. Aquest fet ja es va constatar en la prova pilot, ja que el professor que va tardar menys temps a emplenar el qüestionari va tardar 35' i el que va tardar més temps va necessitar gairebé 55'.

Prendre l'opció d'eliminar alguns ítems suposava perdre una part important de la informació però, d'altra banda, calia reduir el qüestionari. Per aquest motiu es varen seleccionar les preguntes menys importants a partir de les intervencions dels jutges, i dels criteris que guiaven la investigació, i en vam suprimir algunes (les marcades en ombrejat a la taula núm. 22), amb la finalitat de que no resultés un document excessivament feixuc i aquest fet convidés a abandonar-lo.

Finalment, i recollint les aportacions i modificacions que s'han anat indicant en el procés descrit, es redactà el qüestionari definitiu corresponent a l'annex. núm. 7

2.1.2.3. Aplicació del qüestionari

Els 500 qüestionaris corresponents a la mostra es van enviar per correu i es van adreçar al professorat d'Educació Física. En la tramesa realitzada, s'incloueren sobres amb el corresponent segell i etiqueta amb l'adreça de la responsable de la investigació, per tal de facilitar la tramesa del qüestionari complimentat. A més s'hi inclogué una carta de presentació dirigida al professor especialista d'Educació Física en la qual s'informava sobre els objectius del qüestionari i es donaven unes instruccions bàsiques per a emplenar-lo. (annex núm. 8)

A més de la tramesa dels sobres, a partir de la data establerta com a límit per tal que aquest ens fos retornat, es trucà personalment a uns 150 centres aproximadament, informant-los de l'interès que teníem per tal que ens enviessin el document emplenat. Creiem que aquest contacte més personal hi va influir molt positivament ja que molts professors es van animar a contestar-lo. Es pot justificar aquest darrer argument ja que abans d'iniciar les trucades només disposàvem de 16 qüestionaris retornats —situació que apuntava cap un a possible fracàs— i a partir de les trucades es va incrementar molt significativament el nombre de respostes obtingudes.

El procés d'aplicació, tot i semblar senzill, comporta una gran complexitat i dedicació en el seu seguiment, i es considera una fase fonamental per a garantir l'èxit de la investigació. Resulta, doncs, evident que, per molt ben elaborat i dissenyat que resulti un determinat qüestionari, de què serveix si no n'obtenim les respostes suficients?

Les principals actuacions realitzades es van orientar a partir de la proposta de Hoinville i Jovell (1978), que Cohen i Manion (1990:153) reproduïen en el gràfic núm. 16. En el nostre cas, ja hem exposat que distingíem entre dos tipus bàsics d'actuacions: les encaminades a la tramesa postal de la documentació i les de seguiment i reforç per telèfon per tal d'obtenir un índex de respostes acceptable.

A més, es repartí en mà un qüestionari de les mateixes característiques als alumnes de Postgrau que estudiaven a la Facultat. També es donà als alumnes de tercer curs de l'especialitat d'Educació Física per tal que el fessin arribar als professors-tutors dels centres on estaven realitzant les pràctiques. Tant en el primer cas com en el segon, es marcaren els qüestionaris per tal de diferenciar-los dels 500 seleccionats prèviament.

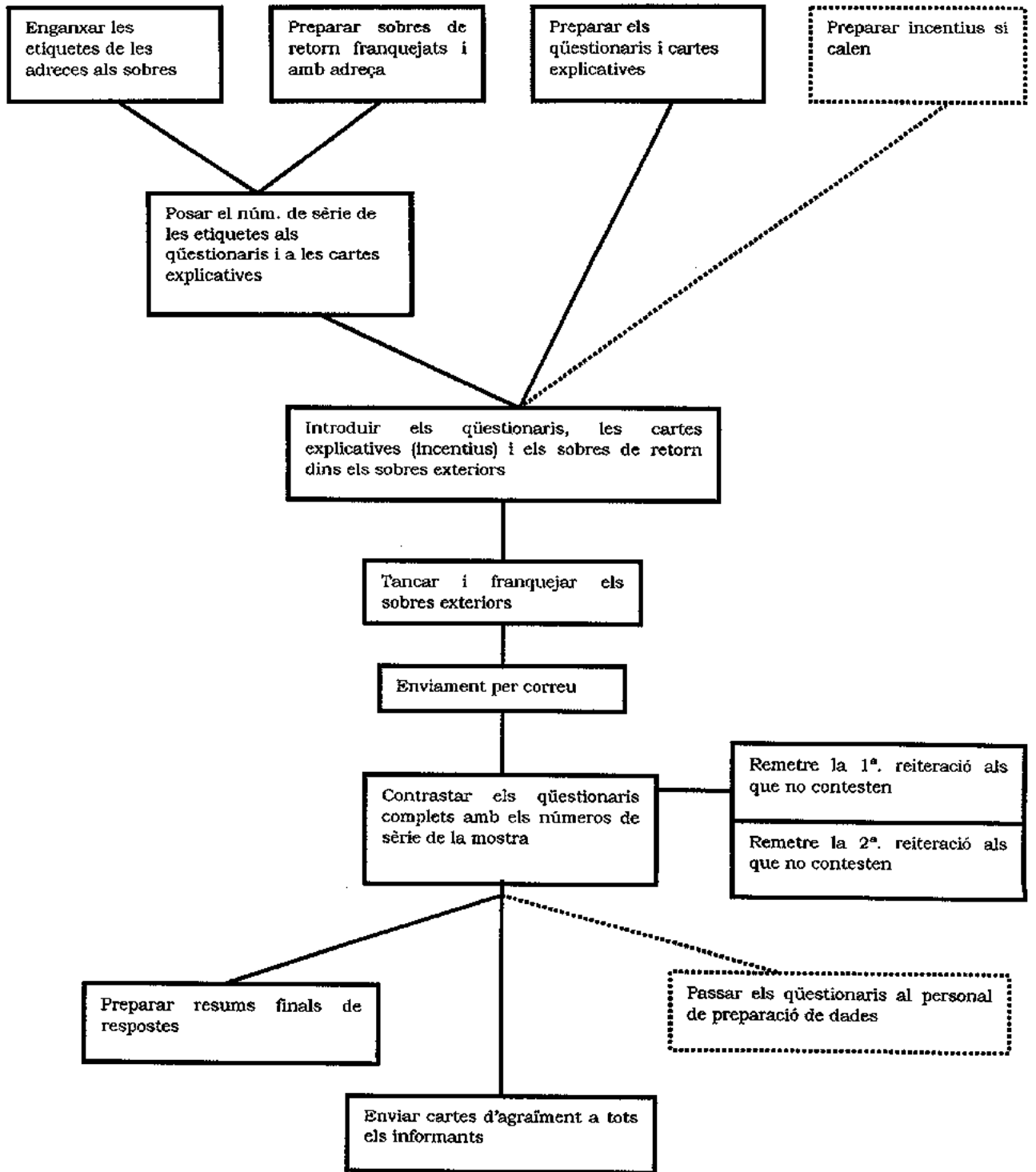
El nombre total de qüestionaris retornats finalment va ser de 124, els quals responien a les característiques següents:

- 110 qüestionaris que formaven part de la mostra seleccionada.

- 13 qüestionaris que no formaven part de la mostra
- 1 qüestionari que formava part de la mostra però que no s'inclogué en l'anàlisi de resultats ja aquest es va presentar quan la resta ja estava introduïda en el tractament informàtic SPSSX.

Per tant, podem afirmar que segons els criteris de representativitat de la mostra, aquesta tenia un marge d'error inferior al 10%. Recordem que amb 92 qüestionaris el marge d'error corresponent era del 10%. Aplicant la fórmula ja esmentada a la pàg. 211 d'aquest document, obtenim que la representativitat de la mostra se situa en el **8% d'error**, si la calculem respecte dels 123 qüestionaris rebuts.

D'altra banda, el fet que el qüestionari fos anònim no ens permetria contrastar les característiques de les respostes en funció de la delegació territorial ni tampoc a través de cap de les preguntes del mateix qüestionari. Aquest seria un resultat interessant però no imprescindible, ja que els continguts actitudinals —se suposa— no han de canviar en funció d'un espai administratiu concret.



QUADRE NÚM.16

DIAGRAMA DE FLUX EN UNA ENQUESTA POSTAL (HOINVILLE I JOWELL, 1978), A COHEN I MANTON (1990:153)

2.1.2.4. Tractament de la informació

El tractament de la informació inclosa en els qüestionaris es realitzà a través del paquet informàtic SPSSX. A l'annex núm. 9 adjuntem les principals dades que tenen interès per a la investigació.

En la presentació dels resultats (capítol V) tan sols farem referència a aquelles dades realment significatives per a l'objecte de estudi, al mateix temps que les contrastarem amb la informació aportada per altres instruments.

2.2. Estudi específic

2.1.1. Població i mostra

El disseny corresponent a la part específica de l'estudi se centra en una població molt concreta i reduïda —quatre centres d'educació primària—, ja que el que pretenem en aquest apartat és analitzar i aprofundir sobre el problema que pretenem investigar en situacions concretes. Tal com ja hem avançat, volem obtenir una informació de caràcter qualitatiu i per això farem ús d'instruments que ens ofereixin la possibilitat d'accedir-hi.

L'observació, l'anàlisi de documentació i l'escala d'actituds, són instruments que s'han aplicat en els centres seleccionats, mentre pel que fa a l'entrevista, si bé també s'han entrevistat els professors dels quatre centres de l'estudi específic, també s'han aplicat en un àmbit més ampli, que concretarem més endavant.

Els criteris que han guiat i orientat la selecció de centres varen ser elaborats a partir dels resultats obtinguts en el qüestionari, i de la informació teòrica basada en bibliografia existent sobre el tema en qüestió. Tenint presents aquests dos aspectes, els criteris de selecció es concreten així:

- c) Titularitat del centre
- d) Formació del professorat
- e) Sexe i edat del professorat
- f) Nombre d'anys de docència
- g) Altres

2.2.1.1. Titularitat del centre

En l'aplicació del disseny específic de la investigació, s'hi ha inclòs centres de caràcter públic i centres de caràcter privat. Entre els centres de caràcter privat hem intentat que hi hagués algun centre privat religiós, atès que aquests centres manifesten en el seu Projecte Educatiu una ideologia molt concreta en relació a l'educació d'actituds, valors i normes i ens interessava poder

contrastar si realment aquest aspecte també es manifestava a les sessions d'Educació Física.

Malgrat que en els resultats obtinguts a través del qüestionari aquesta variable no era de les que més incidien en la majoria dels factors que hem considerat rellevants en la investigació —opinió, valoració, i problemàtica—, la variable “titularitat de centre”, incideix sobretot en aspectes relatius al **tractament** d'aquests continguts.

2.2.1.2. Titulació del professorat

En les entrevistes exploratòries va quedar de manifest —segons l'opinió dels entrevistats— que la variable “formació de professorat” realment influïa en la valoració i tractament de les actituds en l'Educació Física. Al qüestionari aquesta variable es va introduir en funció de si el mestre d'Educació Física tenia o no tenia el títol d'especialista en la matèria (especialista/no especialista). També vam observar diferències entre aquesta variable i les preguntes vinculades al **tractament** i la **problemàtica** dels continguts actitudinals.

Per tant, en els centres seleccionats s'escollirien professors de diferents característiques en relació amb a la seva formació:

- Professors especialistes d'Educació Física exclusivament.
- Professors especialistes d'Educació Física però també amb altres especialitats (educació infantil o primària, etc.).

A més de la titulació del professorat, es va tenir present captar persones amb diferents característiques de la seva formació, i d'accés a la titulació: mestres especialistes via postgraus, especialistes des de la formació inicial i especialistes d'accés al títol únicament mitjançant concurs-oposició.

2.2.1.3. Sexe i edat del professorat

Els resultats del qüestionari ens permeteren afirmar que les variables gènere i edat del professorat influeixen molt directament en l'educació de les actituds de l'alumnat. Per tant, vam seleccionar professors d'edats diverses i de tots dos sexes a l'hora de concretar els centres.

En la variable **edat** es van considerar les franges d'edat proposades en l'aplicació de la prova Anova i la prova de contrastos: fins a 30 anys, de 31-40 anys i més de 40.

Pel que fa a la variable **sexe**, vam incloure professorat de tots dos sexes, de manera que també es pogués constatar amb l'aplicació d'altres instruments si continuaven existint les diferències detectades en el qüestionari, o bé si les diferències existents eren degudes al que alguns autors consideren estereotips sexistes:

"El professorat, com agent social, ha estat condicionat a l'acceptació inconscient dels estereotips sexistes i d'aquesta manera es transmeten en el seu treball". (Feito, 1996)

2.2.1.4. Nombre d'anys de docència i experiència docent

En el qüestionari, aquesta ha variable, juntament amb la corresponent a l'edat i el sexe, va ser una de les que presentava més relacions significatives en relació amb el tema a investigar.

En l'anàlisi de resultats dels qüestionari es discriminava entre el nombre d'anys de docència totals, nombre d'anys de docència d'Educació Física, i el nombre d'anys de docència de mestre. Segons els resultats obtinguts a través del qüestionari, varen ser el nombre d'anys de docència totals i el d'anys de docència com a especialistes d'Educació Física els que veritablement repercutien en l'opinió i el treball de les actituds. Com a conseqüència, el nombre d'anys de docència o experiència docent també s'incloué com un criteri més de selecció dels centres.

2.2.1.5. Característiques socioculturals de la població escolar

Aquesta variable no es va recollir en el qüestionari per raó de la dificultat del seu enunciat i també per la creença que el professorat podria no disposar de suficient informació sobre el tema en qüestió. De totes maneres, a partir dels arguments que ja s'ha donat en el marc teòric —capítol 2.3 i capítol 3.1—, el context sociocultural en el qual està immers el centre escolar influeix de manera decisiva en un treball específic sobre les actituds dels nens. Per citar un exemple, segur que el treball de les actituds és totalment diferent d'una escola situada al barri de Sarrià, on tindrà un alumnat procedent de famílies amb un alt nivell cultural i econòmic, que el treball que es pugui desenvolupar en una escola situada en un barri marginal de la mateixa ciutat.

Diferents autors, entre els quals podem destacar Rokeach, 1973 a Gutiérrez, 1995:25 i 36))

"Els valors s'adquireixen a través dels processos de socialització i de transmissió entre els éssers humans. Considero, per tant, que tot el que es faci al voltant d'un nen incidirà en el procés de formació de la seva personalitat".

"Els valors tenen el seu origen en la societat a la qual pertanyen i en la personalitat del subjecte que els comparteix".

Si bé estem segurs de la influència d'aquesta variable en el camp de les actituds, el que resulta més difícil es disposar d'uns paràmetres objectius per determinar si una població escolar és d'un nivell sociocultural alt, mitjà, o baix perquè hi poden intervenir molts factors. També hi ha una dificultat d'homogeneïtzació de la població escolar, i s'ha de tenir present la contextualització del centre en un determinada zona, etc.

Malgrat les dificultats expressades, hem intentat que les característiques socials de la població escolar dels centres escollits fossin diferenciades. Més que una classificació sintètica, podem donar uns trets definitoris que resumeixen les principals característiques de les escoles triades:

Centre 1. Ubicat al mig de la ciutat de 65.000 h, amb alumnat força heterogeni però majoritàriament de nivell familiar socioeconòmic mitjà-alt.

Centre 2. Situat en un campus Universitari, en una ciutat de 55.000 h. Malgrat que hi ha una població escolar també força heterogènia, una gran part de les famílies de l'alumnat del centre són fills de professorat universitari, o personal vinculat a la Universitat.

Centre 3. Barri miner d'una població de 6.300 h. El nivell sociocultural de la majoria de la població escolar del centre és baix.

Centre 4. Situat a la perifèria de 65.000, proper a una zona residencial. El nivell de la població escolar és, en general, alt.

2.2.1.6. Altres

En la selecció dels centres també s'han tingut presents aspectes purament de caràcter pràctic des del punt de vista de la investigadora.

Un aspecte que s'ha tingut present és la distància dels diferents centres. Per tal d'evitar l'excessiva dispersió geogràfica i, per tant, la corresponent pèrdua de

temps en desplaçaments, hem limitat la selecció de centres a les comarques del Bages i del Vallès Occidental.

La predisposició del professorat per col·laborar en la investigació també ha estat un factor totalment decisiu per determinar els centres observats. Malgrat que el professorat no havia de modificar la seva intervenció educativa, no tots els mestres estan disposats a acceptar la presència d'un observador extern. Cal afegir també que, a més de permetre l'observació de les classes pràctiques, els mestres ens havien de facilitar certa documentació del centre, dades corresponents a l'estudi, disponibilitat per a l'entrevista, etc.

2.2.1.7. Mostra definitiva

A la taula que presentem a continuació es detall el conjunt de les variables que s'han tingut en compte, i s'especifiquen les característiques principals de la mostra definitiva.



Resum dels criteris principals de selecció dels centres.

	Titularitat del centre	Formació del professorat	Sexe /edat	Nombre d'anys total de docència	Nombre d'anys de docència en E.F.	Altres
Centre 1	Privat. Concertat Religiós	Especialista d'E. Física (Postgrau) + Educació Primària	29 anys. Dona	Total: 7 anys	7 anys	Manresa Nivell mitjà-alt
Centre 2	Públic	Especialista d'E. Física (Postgrau) + Educació Primària	40 anys. Dona	Total: 15 anys	8 anys	Cerdanyola Nivell alt
Centre 3	Públic	Mestre d'Educació Primària.	40 anys. Home	Total: 18 anys	5 anys	Súria Nivell Mitjà-baix
Centre 4	Privat Concertat Religiós	Especialista d'Educació Física	26 anys. Home	Total: 3 anys	3 anys	Manresa Nivell mitjà-alt
Resum	2 de titularitat pública 2 de titularitat privada	1 mestre de Primària 2 mestres Primària + Especialistes (Postgrau) 1 mestre Especialista E.F.	2 de menys de 30 anys 2 de 40 anys 2 homes, 2 dones	1 fins a 5 anys 2 de 6 a 15 anys 1 + de 15 anys	1 fins a 3 anys 1 de 3 - 5 anys 2 + de 5 anys	

TAULA NÚM. 26

MOSTRA DEFINITIVA DE L'ESTUDI ESPECÍFIC

2.2.2. L'observació

L'observació sistemàtica és un instrument d'investigació que ens permet apropar-nos de manera directa a la realitat escolar i, en el nostre cas, a la realitat de l'àrea de l'Educació Física. Gràcies a l'observació, podrem recollir informació que difícilment podríem obtenir mitjançant un qüestionari, o una entrevista, ja que la majoria dels aspectes relacionats amb les actituds, els valors i les normes es transmeten implícits amb la pròpia pràctica quotidiana, formen part de les diferents situacions educatives i només mitjançant l'observació serà possible conèixer-los i identificar-los.

Amb l'observació podem veure de manera sistemàtica el fenomen que pretenem estudiar en el seu context habitual:

"L'observació permet veure sistemàticament i detingudament com es desenvolupa la vida social, sense manipular-la ni modificar-la, tal com transcorre per si mateixa (Ruiz Olabuénaga e Ispizua,1989:79). En aquest sentit ha de tenir-se en compte que les demandes de conductes i situacions a observar exigeixen un grau de formalització, sistematització i control de l'observació".(Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans,1995:227)

L'observació és un procés que té com un dels seus principals objectius l'anàlisi del comportament. Anguera (1988:6, en Arnal 1995:228) defineix la metodologia observacional com "un procediment encaminat a articular una percepció deliberada de la realitat evident amb la seva adequada interpretació amb l'objectiu de captar el seu significat, de manera que, mitjançant un registre objectiu, sistemàtic i específic de la conducta generada de forma espontània en un context determinat i sotmetent aquest registre a una adequada codificació i anàlisi, s'obtinguin resultats vàlids dins d'un marc específic de coneixement".

Complementant la definició donada per Anguera, Eisner estableix una clara diferència entre el que habitualment entenem com "mirar" i "observar" des d'una perspectiva investigadora:

"Observar no és tan sols mirar; és necessari focalitzar la visió des d'un marc conceptual i uns interessos i disposar d'instruments i estratègies per recollir la informació adequadament".(Eisner,1991, a Bolivar,1995:114).

L'observació es pot considerar com un mètode o una tècnica d'investigació. Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans(1995:228), estableixen les diferències següents entre l'un i l'altre:

L'observació com a mètode:

- Ha de servir un objectiu formulat a la investigació.
- Ha de planificar-se sistemàticament
- Ha d'optimitzar el recull de dades
- Ha d'adequar l'estratègia d'anàlisi en funció de l'objectiu

L'observació com a tècnica:

- Ha de subministrar informació complementària a altres fonts de recollida de dades sent subordinada a directrius d'una metodologia d'investigació diferents

En la nostra investigació, l'observació s'ha utilitzat fonamentalment com a tècnica, ja que constitueix un **complement** a altres instruments utilitzats — qüestionaris, entrevistes, etc.— a través dels quals, determinats aspectes de la investigació quedaven poc clars o ens proporcionaven una informació insuficient.

Finalment, considerem que l'observació resulta un instrument especialment adequat per apropar-nos al nostre objecte d'estudi, tal com manifesten diferents autors, que consideren que l'observació sistemàtica facilita l'avaluació de les actituds.

"L'observació sistemàtica (estructurada, intencional i controlada) en les diverses modalitats, és un instrument fonamental per avaluar les actituds, mitjançant la recollida de dades i la posterior interpretació i anàlisi dels".
(Postic y De Ketele, 1992, a Bolívar 1995: 113)

Malgrat la intencionalitat que l'observació sigui el màxim de rigorosa, cal tenir presents els problemes que implica tota observació:

"Tota observació és inferencial, és a dir, atribueix un determinat significat al que s'observa, però perquè es pugui fer amb certa base objectiva, minimitzant els prejudicis, convé que l'observació sigui planificada, que es realitzi al llarg de l'ensenyament i no en un moment ocasional o puntual, i que sigui registrada per poder seguir l'evolució o contrast amb una altre persona."(Bolívar,1995:117)

Martínez ens concreta encara amb més precisió els perills i les limitacions que implica tota observació i que cal tenir present en tot moment:

"És possible comprovar com les meves creences influeixen en la meua percepció; com tendeixo a veure el que espero veure, el que estic acostumat a veure o el que m'han suggerit que vegi; com tendeixo a no veure coses que

poguessin ser amenaçadores per a la meua imatge personal o que poguessin entrar en conflicte amb les meves creences més profundes i sòlides; com una part de la meua ment distorsiona les percepcions que es registren en l'altre; com una part de mi amaga coses a l'altre o l'enganya, etc.".
(Martinez,1989:46, a Camerino 1995:18)

Conscients, doncs, dels principals problemes que suposa la utilització d'aquest instrument, prendrem les mesures necessàries per tal de que la seva utilització eviti els possibles perills esmentats i ens permeti obtenir informació el màxim d'objectiva i consegüent amb els objectius plantejats en la nostra investigació.

2.2.2.1. Planificació de l'observació

a. Objectius de l'observació

Mitjançant l'aplicació de l'observació, volíem contrastar alguns dels resultats obtinguts mitjançant l'aplicació del qüestionari. També preteníem obtenir aquella informació que a través d'altres instruments utilitzats en la investigació no podíem disposar. Al mateix temps, l'observació ens permetia aprofundir en determinats aspectes dels quals no teníem informació, o bé perquè la informació que teníem la consideràvem insuficient o superficial.

L'objectiu fonamental plantejat amb la utilització de l'observació era recollir de manera sistemàtica totes aquelles situacions, relacions, etc., que es desenvolupaven al llarg de les sessions d'Educació Física que estiguessin vinculades amb el treball dels continguts actitudinals. L'observació implicava :

- El/la professor/a → Propostes
- Els/les alumnes → Respostes
- El context → Situacions

A més dels elements exposats, s'analitzaven les relacions que s'hi podia establir:

- Les interaccions entre els alumnes
- Les interaccions professor/a- alumnes
- Les interaccions amb l'entorn (material, instal·lacions...)

El fet de voler observar tots els elements anteriors sens dubte suposava un repte difícil per raó de la gran quantitat d'aspectes a observar, però pensàvem que l'anàlisi dels continguts actitudinals era un fenomen de gran complexitat i

que no tenia sentit el seu estudi si s'aïllaven cada un dels elements presentats (quadre 17 i 18).

Observar el comportament dels alumnes únicament, o d'un grup d'alumnes davant d'una determinada activitat ens donaria una informació parcial respecte a l'objecte del nostre estudi, ja que les respostes dels alumnes dependrien en part de les propostes d'activitats suggerides pel mateix professor/a. Un exemple clar que ens permetrà entendre la necessitat d'observar de manera integrada professor/alumnes/context el podríem il·lustrar amb el cas del treball dels hàbits higiènics. Els alumnes no podran millorar els seus hàbits higiènics — dutxa, canvi de roba...— si el professor no deixa una part de la sessió per tal que aquests es puguin desenvolupar. D'altra banda tampoc s'incidirà en l'adquisició d'aquests hàbits si el context no disposa d'una infraestructura adequada —dutxes, vestidors...— per poder-los aplicar. Com a conseqüència, els alumnes donaran unes determinades respostes, i es crearan unes determinades situacions en funció de les propostes realitzades pel professorat i el context.

També podem veure que no totes les respostes donades pels alumnes hauran de ser generades a partir de les propostes del professor, ja que l'alumnat també podrà crear situacions en funció de les pròpies iniciatives, sempre amb una interrelació amb el professorat. Es tracta, doncs, com ja hem dit, d'un fenomen complex, que requereix des del nostre punt de vista una anàlisi des d'una perspectiva "globalitzadora", de tots els elements descrits.

Un altre argument que justificava la necessitat de realitzar observacions des d'una visió integradora dels diferents elements (professorat/alumnat/context) és el següent: quan ens referim als continguts actitudinals en Educació Física ens referim als continguts que es produeixen en relació amb els alumnes, però serà també la pròpia actitud del professorat, les seves propostes i la seva metodologia les que també condicionaran les actituds de l'alumnat.

"Els mestres i les mestres han de ser conscients que les seves actituds són models i punts de referència per als seus alumnes". (Dep. d'Ensenyament, 1992: 12)

"Amb freqüència no és la matèria mateixa la que dona lloc a l'aprenentatge de determinades actituds, més aviat serà en funció del talent del professor o professora que la imparteix i del context organitzatiu de la classe i del centre". (Bolívar 1992:192)

Així, doncs, ens caldrà fixar-nos en l'**actitud del professorat**, d'una banda, però també amb les respostes dels alumnes ja que davant d'una mateixa proposta, els alumnes podien donar respostes molt variades.

Finalment, un darrer aspecte a analitzar era el context de treball, i més concretament el **clima de classe**, o ambient de sessió, ja que com citen molts

autors, aquest és un factor determinant per al treball dels continguts actitudinals. Bolívar ens descriu, respecte d'això, el següent:

"L'aula, com un entrellat de relacions i transaccions permanents, crea un ambient (interacció quotidiana, i rutinització d'activitats diàries, creences, maneres de portar la classe, etc.). Aquest ambient, com a percepció del clima psicosocial de classe i el mateix clima escolar com a conjunt de relacions socials a nivell d'aula i centre, constitueixen un dels components de la seva cultura organitzativa". (Bolívar 1992, 257:258)

b. Tipologia i estratègia de la observació

L'observació plantejada en la investigació té un caràcter **naturalista**, o sigui que les conductes o observacions analitzades es donaran en el seu context natural. Per tant, el professorat observat no havia de modificar el seu programa ni la seva actuació.

"L'observació sistemàtica de conductes o accions en situacions naturals, no requereix que el subjecte observat hagi que cooperar o contestar, no és conscient que se l'està avaluant, i —per tant— en principi no modifica el fenomen analitzat". (Bolívar 1992:249)

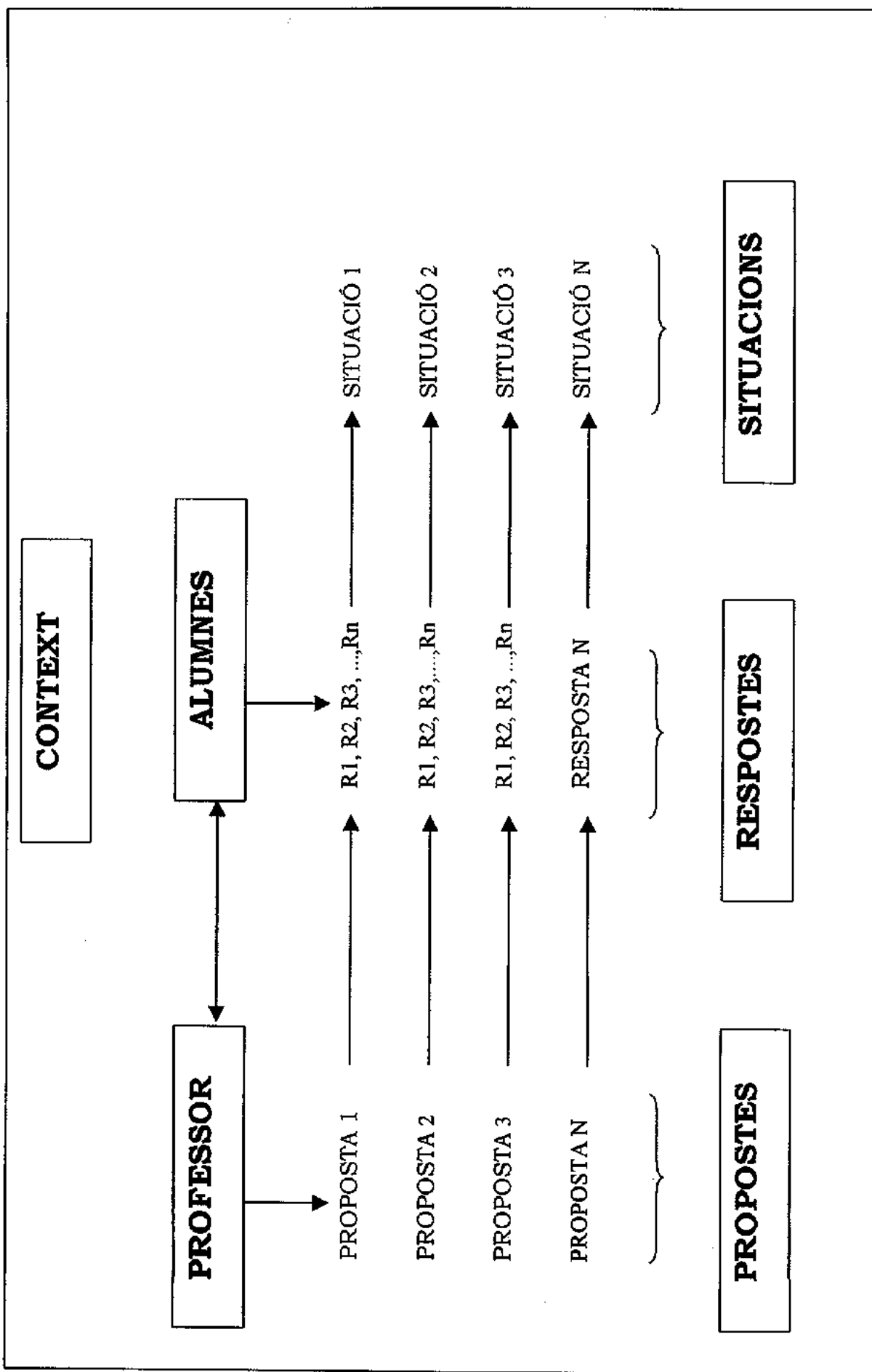
L'estratègia a seguir en l'observació és fonamentalment de caràcter **inductiu**, ja que en la investigació no formulàvem hipòtesis prèvies, i tampoc no preteníem comprovar teories, etc., simplement volíem entendre una realitat que consideràvem de gran complexitat.

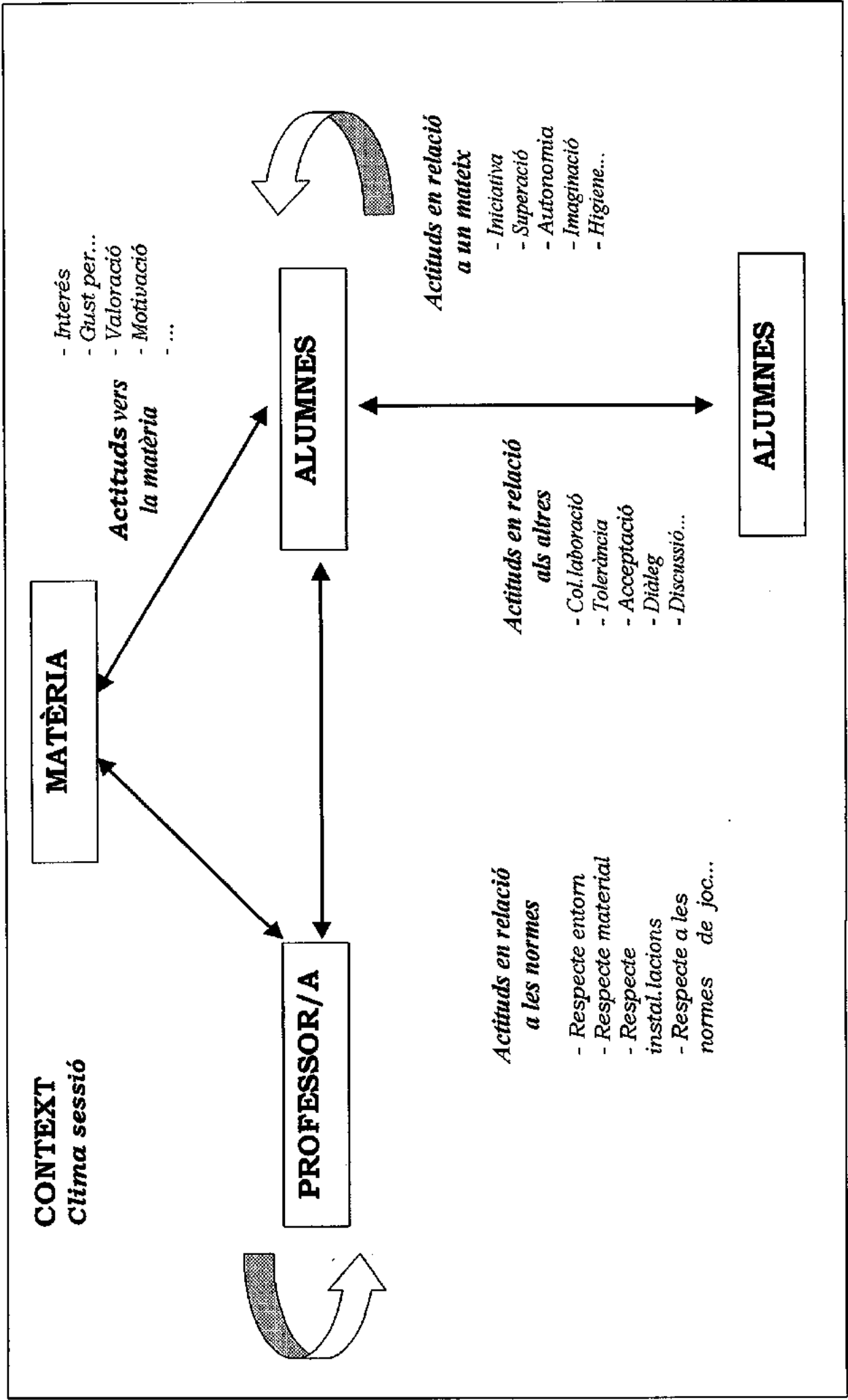
Finalment, l'observació plantejada en aquest estudi té un caràcter **empíric**, ja que partia dels mateixos fenòmens i es fonamentava en les dades a observar i no en un marc teòric elaborat prèviament. Tot i així, és evident que com a investigadors disposàvem d'una fonamentació teòrica i uns estudis previs que sens dubte orientaven i donaven pautes a seguir en el procés d'observació.

c. Nivell de participació

La participació de l'observador en el procés o fenomen a observar pot donar-se a diferents nivells: observació no-participant, observació participant, participació-observació i autoobservació.

L'observació realitzada en la investigació tenia un caràcter **no participant**, ja que l'observador —investigador principal— no formava part del procés a observar. L'observador era un element extern al fenomen que era objecte d'estudi. En el nostre cas, la tasca a realitzar de l'observador es concretava en





l'anàlisi de diverses sessions d'Educació Física en diferents nivells educatius, i amb el professorat corresponent, sense realitzar cap tipus d'intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge habitual que es desenvolupava al llarg de les sessions observades.

Malgrat que s'intentava no incidir en la realitat a investigar, tan sols la presència d'un investigador extern ja mediatitzava, en certa manera, les conductes del professorat i també la dels alumnes. Per aquest motiu, es parlava prèviament amb el professorat implicat en el procés per tal de buscar un clima de confiança, que li permetés treballar amb comoditat sense que se sentís "examinat".

Manion i Cohen ens defineixen alguns trets característics de la figura de l'observador no participant:

"Un observador no participant, d'altra banda, resta separat de les activitats del grup que està investigant i evita ser membre del grup; això suposa una gran dificultat per a King un observador adult a les aules infantils [...] El millor exemple del paper de l'observador no participant és potser el cas de l'investigador assegut a la part del darrere d'una aula codificant cada tres segons els intercanvis verbals entre el mestre i els alumnes mitjançant un joc de categories observacionals" (Cohen i Manion 1989:166)

Segons l'exemple de King proposat per Manion l'observador participant ha de prendre certa distància respecte al grup observat:

"Per començar vaig restar dret, de manera que l'altura física creés una distància social. Després no vaig mostrar interès immediat en el que estaven fent els nens, ni els vaig parlar. Quan em parlaven, somreia adequadament i si era necessari remetia el nen que feia la pregunta al mestre. El més important és que s'eviti el contacte visual: si no mires no seràs vist. (Cohen i Manion 198:165)

En les sessions d'Educació Física, prendre aquesta "distància" no sempre és fàcil ja que sovint, si es treballa en espais oberts, caldrà una aproximació "física" de l'observant per tal de poder escoltar les explicacions, comentaris, intervencions d'alumnes, etc., que es puguin donar en determinats moments de la sessió. Aquest fet, per tant dificultava encara més el distanciament de l'investigador en el procés d'observació.

d. Nivell de sistematització

Es tracta d'una observació **sistemàtica**, que s'aplicà a partir de dos tipus d'intervencions:

• **Primera fase:**

Observació de la situació global de la sessió (professor/alumnes/context), amb una finalitat **exploràtoria** i que ens oferiria una aproximació general del fenomen a observar. Aquesta primera fase ens permetia detectar situacions i conductes no previstes, copsar els principals problemes que poden esdevenir-se de la posada en pràctica de l'observació, ja siguin derivats del mecanisme d'anotació dels diferents esdeveniments o bé de la mateixa situació de contacte amb l'alumnat.

Les observacions es realitzaren mitjançant el que s'anomena "**registre anecdòtic**", instrument que Bolívar defineix de la manera següent:

"Registre d'incidents o fets que es puguin considerar crítics, en el sentit que denotin una actitud o comportament representatiu (especialment significatiu)"
(Bolívar 1992 :250)

L'objectiu d'aquesta primera fase era elaborar un recull d'informació suficient que permetés donar pautes d'observació més precises en les sessions posteriors. Les observacions inicials s'anotaven mitjançant els fulls de registre corresponents (annex núm. 10), prèviament dissenyats amb aquesta finalitat.

Inicialment, les observacions anaven dirigides en centrar la nostra atenció en els apartats següents:

A. Actituds en relació amb un mateix

B. Actituds en relació amb els altres

C. Actituds en relació amb les normes

D. Actituds respecte a la matèria

E. Actuació del professor/a

Z. Clima de la sessió.

Els apartats A, B, C i D responen a les agrupacions d'actituds que es van formular en el qüestionari. Recordem que la proposta estava fonamentada en una adaptació de la classificació que a grans trets ja proposava Bolívar en la seva obra (1995, 80:82). Si bé partíem d'un guió previ, aquest havia d'ajudar-nos a focalitzar l'interès en una sèrie d'aspectes, però no havia de ser un factor limitador de les observacions realitzades.

L'apartat E corresponent a les actituds del/la professor/a l'afegíem considerant que aquest constituïa un aspecte fonamental per a l'adquisició de les actituds de l'alumnat. En aquest apartat s'analizaven aspectes més generals del comportament del professorat: la seva relació amb els nens, la seva manera de

fer, les seves intervencions, la manera d'informar, etc. Ens fixàvem en el conjunt d'aspectes que formen part de la seva metodologia i que, sens dubte configuraven una determinada actitud del professorat, una manera "d'estar", una forma "de comportar-se" a l'aula i en relació amb els nens.

El clima de sessió (apartat E) també formava part del nostre interès i el vàrem incloure per tal de fixar-nos què passava en relació amb d'aquest tema.

- **Segona fase:**

A partir de la informació obtinguda en la primera fase, vam passar a realitzar les observacions corresponents a aquest segon període de la investigació. Les observacions continuaven sent anotades mitjançant l'anomenat "registre anecdòtic" ja que vam considerar que era l'instrument que ens donava informació de caràcter més qualitatiu.

Enmig del període d'observació s'intentà efectuar un registre més analític de les conductes o situacions de caràcter actitudinal, mitjançant una **graella** (annex 11) Es realitzaren 5 observacions amb l'anomenada graella d'observació però se'n desestimà l'ús de la mateixa en considerar els aspectes següents:

- A la graella s'havien de concretar totes les possibles situacions que es podien donar en el àmbit dels continguts actitudinals, referides tant als alumnes com al professor i també al context o ambient de la sessió. Això suposava una graella molt extensa, en la qual, en moltes de les sessions, potser només s'ompliria una petita part dels ítems que hi havia. Cal dir que no es tractava pas d'un problema de poder incloure totes les situacions, sinó que, de les moltes situacions que es recollia en la graella, en una sessió d'Educació Física potser només se n'omplia un 10-15%.
- Mitjançant la utilització de la graella tan sols es podien obtenir dades de tipus quantitatiu i no ens permetia enregistrar situacions de caràcter més qualitatiu. Per tant, perdiem part de la informació que consideràvem essencial de disposar a la investigació. A més, la graella no ens permetia analitzar la relació existent entre les actituds del professorat i les actituds dels alumnes, sinó que quedava enregistrar de manera independent. Un exemple que pot il·lustrar la situació descrita és el següent:

En un moment determinat un nen feia puntades de peu a un altre, això ho marcàvem a la graella corresponent als alumnes, també podíem marcar amb una creu en la part relativa al professor indicant que intervenia davant les situacions d'agressivitat, però el que sens dubte ens interessava més era el tipus d'intervenció que feia el professor davant de situacions d'agressivitat i això donava peu a descriure la situació una altra vegada com si es tractés del registre anecdòtic ja descrit.

Finalment, vam considerar desestimar l'ús de la graella ja que les observacions realitzades suposaven una pèrdua de la qualitat de la informació que s'obtenia en les observacions. D'una banda, amb la graella s'aconseguia un registre més sistemàtic i analític de les actituds desenvolupades a les classes, però, de l'altra part es perdia informació de caràcter més qualitatiu, que consideràvem totalment essencial per a la investigació proposada.

2.2.2.2. Aplicació de l'observació sistemàtica

A partir de la selecció de centres escollits, es plantejà un calendari de treball per a la realització de les observacions que abraçava des del mes d'octubre fins al mes de desembre de l'any 1998.

Calendari de treball:

Període	Dates	Objectiu
1r	De l'1 al 30 de setembre	Selecció dels centres a observar. Establir un primer contacte-presentació amb els centres: - Reunió informativa al professorat especialista - Presentació a la Direcció del centre i lliurament d'una carta de presentació
	De l'1 al 15 d'octubre	Elaboració d'un calendari d'observació/centre a partir de tenir un coneixement dels horaris d'Educació Física dels centres escollits.
2n	De l'1 de 15 d'octubre al 30 d'Octubre	Realització de les observacions exploratòries
3r	De l'1 de novembre al 15 de desembre	Observacions sistemàtiques.

TAULA NÚM. 27

CALENDARI DE REALITZACIÓ DE LES OBSERVACIONS

La previsió d'observacions a realitzar en aquest període es pot concretar en un total de 52 sessions d'Educació Física, algunes de les quals tenien una durada d'1h, i d'altres d'1h 30 min. Quan analitzem les incidències produïdes en el procés podem contrastar aquest quadre amb el nombre real de sessions i hores que s'arribaren a realitzar.

Previsió total de sessions a observar		
Tipus	Nombre de sessions	Total de sessions
Observacions exploratòries	3 sessions x 4 centres	12 sessions
Observacions sistemàtiques	10 sessions x 4 centres	40 sessions
		52 sessions

TAULA NÚM. 28

PREVISIÓ DE SESSIONS A OBSERVAR

El plantejament de l'observació es pot agrupar en tres períodes ben diferenciats, que exposem a continuació.

a. Primer període: preparació de l'observació

En primer lloc, es realitzà una reunió amb el professorat d'Educació Física dels centres escollits en què s'exposaven els principals objectius del treball a realitzar en el marc de la tesi. D'acord amb el calendari de classes de cada professor, es concretà una proposta inicial de dies i hores en què la persona responsable de la investigació assistiria al centre amb l'objectiu de fer les observacions corresponents. El criteri adoptat per a la selecció d'horaris va ser establir un dia fix a la setmana per cada un dels centres, amb l'objectiu que sempre fossin els mateixos grups classe els observats. D'aquesta manera es podia veure una certa continuïtat del treball dels grups implicats i al mateix temps, s'intentava distorsionar el mínim possible la dinàmica habitual de classes de cada centre. Cada professor/a sabia que un determinat dia a la setmana i en unes determinades hores, la investigadora assistiria a les seves classes.

També es va tenir present un segon criteri a l'hora de determinar els grups observats, i aquest es fonamentava en la selecció de grups de diferents nivells educatius en la mesura que això fos possible.

Durant aquest període es presentà una carta a la Direcció del Centre en la qual s'informava sobre els objectius de la investigació i es demanava la col·laboració del centre per a la realització de la tasca investigadora (annex núm. 12)

b. Segon període: observacions exploratòries

En aquesta fase es realitzaren les observacions de caràcter **exploratori**. Tal com ja s'ha descrit a l'apartat anterior, aquestes observacions tenien com objectiu fonamental l'obtenció de registres anecdòtic de les situacions que es donaven a les classes d'Educació Física a partir d'un guió inicial molt genèric i amb caràcter obert.

Durant aquest període es realitzà una adaptació i familiarització amb els diferents grups observats, de manera que progressivament el professorat i els nens s'adaptaren a la presència de l'observadora, i a l'inrevés. Es pot afirmar que al cap d'unes poques sessions els nens ja s'havien acostumat a la presència d'una persona externa al grup i la dinàmica de la classe es desenvolupava amb aparent normalitat.

Al llarg d'aquesta primera fase s'observaren un total de 15 sessions pràctiques, que inclogueren 10 classes d'1h i 5 classes de 1h 30 min. El calendari

d'observacions s'hagué de modificar diverses ocasions ja que hi havia determinats factors que impedié dur a terme les sessions: la celebració de la castanyada, realització de colònies escolars, etc.

c. Tercer període: observacions sistemàtiques

Les observacions corresponents a aquest tercer període de la investigació, continuaven sent anotades mitjançant l'anomenat "registre anecdòtic" per les raons que ja hem exposat anteriorment.

Altres aspectes que es van introduir durant aquesta fase, van ser els següents:

A partir d'un determinat nombre d'observacions en les que la investigadora començava a constatar que no hi havia situacions noves en relació amb els continguts actitudinals, es canviava de grup-classe observat, intentant que d'aquesta manera es poguessin mirar grups d'edats diferents.

Simultàniament, i durant les darreres sessions es **focalitzava** l'observació en aspectes concrets que es consideraven significatius per a la investigació sense deixar d'observar la resta d'aspectes de caràcter actitudinal. D'aquesta manera, en les darreres sessions vam centrar el nostre interès fonamentalment en:

Professor: actitud, comunicació amb els nens, contacte físic, llenguatge...

Clima de la sessió: espais, música, entorn...

d. Incidències en el procés

Com ja que comentat en l'inici d'aquest apartat quan exposàvem el calendari de treball, hi ha molts factors que poden alterar el seguiment d'un grup-classe. Exposem algunes de les incidències més importants:

La celebració de festes tradicionals com la castanyada, preparació de les festes de Nadal en què algunes escoles treballen la "Setmana de la Solidaritat", la realització de les colònies escolars, i problemes a vegades de tipus personal dels mestres d'Educació Física, han estat motiu per no poder seguir el calendari previst inicialment i haver hagut d'introduir-hi canvis.

En alguna de les escoles observades el mestre especialista tan sols impartia docència en grups de cicles mitjà i superior, per tant, el fet d'alternar grups de diferents edats en relació amb els horaris seleccionats no sempre afavoria el criteri d'alternança de nivells dels grups seleccionats.

Un altre aspecte interessant de destacar és que si bé els quatre professors mostraven gran disponibilitat a l'hora de facilitar la investigació, ens vam trobar amb certes resistències d'algun dels professors que observéssim determinats grups de nens que resultaven ser "problemàtics". En aquests grups, el professor manifestava que hi tenia molts problemes de control. Aquest fet posava al professor en qüestió amb una situació d'incomoditat, ja que sabia que el treball realitzat en aquell grup podia resultar poc satisfactori.

Finalment, el nombre de sessions observades al llarg de tot el període es poden resumir en el quadre següent:

Resum de les sessions observades				
	Total de sessions	Sessions d'1h	Sessions d'1,5h	Nre.total d'hores
Centre 1	14 sessions	7h	7s. = 10,5h	17,5h
Centre 2	13 sessions	13h		13h
Centre 3	12 sessions	8h	4 s. = 6h	14h
Centre 4	13 sessions	10h	3 s. = 4,5h	14,5h
Total	52 sessions	38 hores	21 hores	59hores

TAULA NÚM. 29

RESUM DE LES SESSIONS OBSERVADES

2.2.2.3. Tractament de la informació

Les sessions observades s'anotaven diàriament mitjançant registres anecdòtics. Aquests registres recollien situacions, fets i incidents considerats especialment significatius per al nostre objecte d'estudi. El mateix dia de l'observació, es transcrivien els incidents al full de registre de sessió (ja descrits anteriorment). D'aquesta manera, el fet de passar a l'ordinador el treball recopilat, permetia tenir propera la vivència de les situacions viscudes i facilitava la possibilitat de concretar detalls i aspectes poc precisos dels esborranys realitzats "in situ".

El resultat de la informació obtinguda es resumia en un conjunt de sessions diàries ordenades cronològicament i agrupades en funció del professorat que les impartia. En cada una de les sessions, es recopilaven uns registres d'incidentes i al final de cada sessió a vegades hi havia un comentari global, en el qual es recollien impressions de caràcter general sobre la sessió observada. (Taula núm. 30).

Un cop recopilades totes les sessions i els registres corresponents, es procedí a **interpretar els registres**, seguint el procés que s'exposa a continuació:

- Es va fer un primer buidatge de la informació obtinguda, agrupant-la segons els apartats previstos en el guió inicial. A cada un dels grans apartats que orientaven la nostra observació van sorgir diferents subapartats, o aspectes d'interès per a l'estudi de les actituds. Aquests es van concretar segons l'esquema que es presenta a l'annex núm. .
- En una segona lectura de la informació, a cada registre s'hi assignava algun dels aspectes descrits en el esquema elaborat a partir del primer buidatge, o amb nous aspectes no recollits. Alguns dels registres, en canvi, no suggerien res relacionat amb el nostre objecte d'estudi i simplement van ser desestimats.
- A cada factor considerat d'interès es relacionava amb una lletra en funció de la seva relació amb les agrupacions establertes en el guió inicial, de manera que si en el registre sorgia algun aspecte relacionat amb el professor, ho indicàvem amb la lletra E; si tenia relació amb actituds en relació amb un mateix hi assignàvem la lletra A; en relació amb els altres amb la lletra B, i així seguint el guió establert. Posteriorment, al costat de cada lletra li assignàvem les inicials corresponents al tema a què feia referència.
- A mesura que anàvem agrupant aspectes sorgits de la interpretació dels registres se'ns anaven definint els diferents apartats que eren d'interès per al nostre objecte d'estudi, a la vegada que aspectes que inicialment els havíem classificats sota un determinat bloc, els havíem de modificar quan realitzàvem una segona o tercera lectura-interpretació dels registres.

- Finalment, abans de realitzar una tercera lectura-interpretació dels registres vam veure la necessitat de **definir** cada un dels apartats proposats en el guió (annex núm. 13). L'objectiu d'aquest treball era buscar validesa al procés, amb la qual cosa la interpretació de les dades és independent de la persona que la faci i, els resultats, els mateixos.
- Un cop cada registre tenia assignats els valors corresponents, es va procedir a agrupar tots els que tenien les mateixes característiques, de manera que podíem disposar d'un buidatge de tots els registres en què havien aparegut aspectes relacionats amb les actituds de caràcter higiènic, totes les que tenien relació amb la iniciativa, la superació, etc.

Finalment, els bloc temàtics significatius per a la investigació s'agruparen segons els aspectes següents:

- Tipologia de les actituds: Actituds en relació amb un mateix, en relació amb els altres, en relació amb la matèria i en relació amb les normes.
- Actuació del professorat.
- Clima de la sessió.

A cada apartat hi corresponien diferents aspectes que es concreten a la pàgina següent:

A. Actituds en relació amb un mateix

- Higiene (HIG)
- Iniciativa (INI)
- Superació (SUP)
- Autocontrol (AUTO)
- Desinhibició (DESH)
- Responsabilitat (RESP)
- Reflexió (REFL)

B. Actituds en relació amb els altres

- Cooperació (COO)
- Competició (COMP)
- Agressivitat (AGR)
- Diàleg (DIA)
- Acceptació (ACC)
- Contacte físic (CTE)
- Participació (PART)

C. Actituds en relació amb les normes

- Material (MAT)
- Instal·lacions (INST)
- Normes del joc (NOR)
- Prevenció de riscos (RISC)

D. Actituds respecte a la matèria

- Plaer-satisfacció (SAT)
- Interès/motivació (INT)
- Preferències (PREF)

E. Actituds del professor

- Demostracions (DEMO)
- Participació (PARTM)
- Correccions (CORR)
- Elogis (ELO)
- Càstigs (CAST)
- Informació (INF)
- Ajuda (AJU)
- Organització (ORG)

TAULA NÚM. 30: TIPOLOGIA D'ASPECTES OBSERVATS

2.2.3. L'entrevista

L'entrevista és una tècnica d'investigació consistent en una conversació intencionada entre dues o més persones en què, bàsicament una de les parts actua com a receptora i l'altra com a subministradora d'informació, la qual cosa queda determinada pels objectius de la investigació. Hi destaca el caràcter seriós, rígid de l'entrevista atès que "entrevistar i ser entrevistat és un tipus de comportament no autotèlic, no lúdic, interessat". (Vàzquez 1985:87, a Teixidó 1997:534)

Les entrevistes, segons Patton (1987), constitueixen una font de significat i un complement per al procés d'observació. Gràcies a l'entrevista podem descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, així com esdeveniments que van passar amb anterioritat. (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans 1995:308)

Les finalitats i els **objectius** que podem aconseguir mitjançant la utilització de l'entrevista són nombrosos. Kerlinger (1975, a Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans 1995:308) atribueix a l'entrevista tres usos bàsics:

1. Instrument **d'exploració**: ajuda a identificar variables i relacions, a suggerir hipòtesis, a guiar altres fases de la investigació.
2. Instrument de **recollida de dades**.
3. **Complement** d'altres mètodes: per obtenir informació que no es podrà aconseguir d'una altra manera o comprovar la certesa de la informació obtinguda anteriorment.

En el nostre cas, coincidim plenament amb els objectius exposats per l'autor ja que les entrevistes realitzades tindran les finalitats següents:

1. Una finalitat exploratoria. L'entrevista ens permetrà obtenir noves perspectives de l'objecte d'estudi i abordar-ne noves dimensions. Per tant, l'entrevista adquireix un objectiu orientador respecte del tema a estudiar, ens planteja dubtes potser no detectats prèviament i ens aporta informació de possibles aspectes a tractar en la investigació.
2. Instrument de recollida de dades. Mitjançant l'entrevista podem obtenir una sèrie de dades de caràcter més qualitatiu que no les que puguem obtenir mitjançant el qüestionari. Així, doncs, és un instrument d'investigació que ens permet aprofundir en determinats aspectes amb més precisió que amb altres instruments, però al mateix temps es tracta d'un mecanisme més

limitat ja que requereix de més temps per a la seva aplicació i la mostra a la qual podem accedir és molt més reduïda.

3. De complement als altres instruments utilitzats en l'estudi: L'entrevista serà utilitzada com a complement al qüestionari, a l'observació, a l'escala d'actituds i a l'anàlisi de documents tal com s'ha exposat a taula núm. 20 de la pàg 210.

2.2.3.1. Característiques de l'entrevista

La tipologia de l'entrevista pot variar en funció del grau d'estructuració, la finalitat, el nombre de participants, etc. Atenent el grau d'estructuració i directivitat de l'entrevista, Bolívar (1995,158:9) distingeix entre les modalitats següents:

- Estructurada/directiva: es pretén obtenir una informació determinada i precisa referida a algun problema, per això el entrevistador/a sol iniciar i dirigir el diàleg a partir de preguntes preformulades.
- Guiada/semidirectiva: l'entrevistador/a disposa d'un guió o unes idees prèvies sobre les grans línies o qüestions que li interessa indagar, però és possible introduir noves qüestions segons progressin les respostes de l'entrevistat.
- Oberta/no directiva. Davant d'un determinat tema o qüestió, es deixa que l'entrevistat o els entrevistats parlin lliurement de la manera que estimin convenient, sense que hi hagi un ordre predeterminat. Aquest tipus d'entrevista s'assembla a una conversa informal.

En la investigació plantejada hem optat per l'entrevista guiada/semidirectiva que alguns autors també l'identifiquen com a semiestructurada. En aquest tipus d'entrevista, la investigadora disposava d'un guió (annex núm. 14) en el qual es recollien unes idees prèvies sobre les grans línies o qüestions a parlar, però que depenia de l'evolució de l'entrevista i les respostes de l'entrevistat, ja que en podia plantejar d'altres que no sortissin en el guió establert.

2.2.3.2. Preparació de l'entrevista

Per al disseny del guió i la preparació de l'entrevista, es van tenir presents fonamentalment els aspectes següents:

- Els objectius i propòsits que definien el problema objecte de l'entrevista d'acord amb els propòsits de la tesis.
- Aprofundir en aquells apartats que en el qüestionari havien quedat poc clars o que requerien més informació per a interpretar-los. A més, cal tractar aspectes que en el qüestionari no s'havien pogut ser plantejats i que eren d'interès per a la investigació.
- Preveure aspectes de caràcter purament formal i pràctic que calia tenir presents en la realització de les entrevistes: organització i seqüència de les preguntes, relació amb l'entrevistat, formulació de les preguntes, registre de l'entrevista, etc.

Una vegada elaborat el guió de l'entrevista, ens plantejarem quines persones podrien aportar-nos la informació necessària que ens permetés aconseguir els objectius proposats amb la seva aplicació. Vam creure interessant que l'entrevista és dirigida a professionals de diferents característiques i àmbits d'intervenció educativa, garantint-hi d'aquesta manera la diversitat d'aportacions.

Finalment, vam decidir que les entrevistes es podrien diferenciar en funció de les particularitats següents:

- a) Entrevistes a **mestres especialistes d'Educació Física** de primària, en exercici. Els professors i les professores que van participar en les observacions, varen ser entrevistats. L'objectiu de les entrevistes realitzades era complementar la informació obtinguda mitjançant l'observació, i la de contrastar-la també amb altres instruments —anàlisi de documents.
- b) Entrevistes a professorat encarregat de la **formació del professorat d'Educació Física**, de primària i secundària. Hi incloguérem professorat de les facultats de Ciències de l'Educació i també dels Instituts Nacionals d'Educació Física. L'entrevista, en aquest cas, tenia un caràcter exploratori fonamentalment.
- c) Entrevistes a responsables de l'**Administració educativa**, o professionals responsables dels dissenys curriculars, inspectors, etc. Aquestes entrevistes ens permetrien analitzar el tema objecte d'estudi en funció del que opinaven o pensaven els responsables directes de l'Administració educativa.
- d) Entrevistes a professionals que han **aprofundit en el treball de valors i actituds**, a través d'estudis específics, investigacions, grups de treball, etc. Persones amb una trajectòria específica de treball en l'àmbit de les actituds i els valors en educació.

Malgrat que hem definit quatre àmbits d'intervenció educativa, algunes de les persones entrevistades podien formar part de més d'un dels àmbits exposats. De manera que responsables de l'Administració educativa, simultàniament podien exercir també en el àmbit de la formació de formadors. Alguns dels investigadors en el camp dels valors també impartien docència en la formació de professorat. Per tant, en les aportacions realitzades per cada un dels entrevistats, també podien influir diferents aspectes de la seva vida personal i professional.

Les principals dades personals i professionals de cada un dels entrevistats les podrem ampliar a l'annex núm. 15 Cal recordar, però, que s'ha respectat l'anònim de les diferents persones entrevistades i s'han omès algunes de les dades personals que podien facilitar la seva identificació i no suposaven un interès per al tema d'investigació.

D'altra banda, les entrevistes a persones que podríem qualificar com a experts en el tema, plantejaven una dificultat pel que fa a l'accés i la disponibilitat. Mentre tres de les persones que consideràvem interessants d'entrevistar vivien o treballaven a Catalunya, tres es trobaven a diferents llocs d'Espanya i, per tant, accedir-hi representava un greu problema. Malgrat tot, pensàvem que valia la pena enviar l'entrevista a aquests professionals mitjançant el correu ordinari i el correu electrònic. El missatge enviat constava d'una carta de presentació en què s'explicaven els motius de l'entrevista (annex...) i s'informava també sobre aspectes generals de la tesi. També s'adjuntà el guió de l'entrevista traduït al castellà i amb un redactat de les preguntes més desenvolupat i complet que en el guió original, ja que l'absència de l'entrevistadora no permetia matisar el guió establert en les entrevistes personals.

Un dels anomenants "experts" en l'àmbit de valors en suggeria en relació amb el terme utilitzat:

"A mi em sembla molt bé que es parli d'experts en termodinàmica, experts en física quàntica, expert en ordinadors... però em sembla que en l'àmbit de les humanitats no es pot parlar d'experts, ja que un no pot ser expert en valors. No hi ha ningú que sigui expert en valors, no hi ha ningú que sigui expert en educació, perquè l'expert en alguna cosa és expert en una cosa que es pot objectualitzar. O sigui la relació entre l'expert i l'objecte del qual és expert és una relació objectualitzadora, no? Si jo sóc expert en ordinadors, l'ordinador és un objecte del qual jo sóc expert, però en pedagogia la relació que establim amb el nostre objecte d'estudi no pot ser mai una relació objectualitzadora, ja que el nostre objecte d'estudi no és un objecte sinó que és un subjecte. Per tant no es pot importar aquesta mena de categories i, per tant jo més aviat no parlaria d'expert en valors, com expert en pedagogia, sino que és una persona que considera que el tema de valors és un dels temes fonamentals, i a mi particularment m'interessa aquest tema. Aleshores si considerem que ser

expert vol dir això, que jo he llegit uns quants llibres, i que he escrit sobre el tema, bé en podem dir expert però a mi particularment la paraula expert en aquest context no m'agrada. Simplement em considero una persona que he reflexionat sobre aquest tema, he investigat... (E12:1)

Malgrat estiguem d'acord amb les observacions realitzades per aquest professional, sovint continuarem utilitzant el terme "expert" per simplificar el redactat, tot i que considerem que els matisos que ens planteja són molt interessants.

A la taula .núm. 31 podem veure el resum de les entrevistes previstes, així com els àmbits per als quals van ser seleccionades les persones entrevistades.

Organització i previsió de les entrevistes

Àmbit	Càrrec/funcions		
Administració pública	Inspector d'Educació Física de l'Àrea de Barcelona-Ciutat. Departament d'Ensenyament	Cap del Programa d'Educació Física de l'IMEB. Ajuntament de Barcelona.	Responsable de materials curriculars no específics d'E.F. Departament d'Ensenyament
Formació professorat	Professor d'Educació Física de la Facultat Ciències Educació. UAB	Professor/a de Teoria i Història de l'Educació INEF Barcelona. UB	Professor de Didàctica i organització INEF, Barcelona . UB
Investigadors en valors a Catalunya	Grup de Valors de l'ICE. UAB	Grup d'educació moral GREM UB	Investigador en valors morals. UAB
Investigadors en valors fora de Catalunya	Universitat de Granada I.Mail i correu	Universitat de València. I.Mail i correu	I.Mail i correu
Mestres especialistes en E.Física	4 mestres especialistes d'Educació Física de diferents edats, diferent tipus de formació, escola de tipologia variada... Mestres seleccionats per a l'observació.		

TAULA NÚM 31

TIPOLOGIA DE LES ENTREVISTES

2.2.3.3. Aplicació de l'entrevista

A continuació presentem el calendari de realització de les entrevistes, expliquem el procés seguit per a la seva realització i descrivim les principals incidències que s'han produït en la seva aplicació.

a. Calendari d'actuació

El **calendari** previst per a l'aplicació de les entrevistes s'elaborà d'acord amb els criteris següents:

Les entrevistes dirigides als professionals dedicats a la formació de professorat d'Educació Física i als responsables de l'Administració educativa van ser les primeres que es van fer ja que tenien una finalitat de caràcter exploratòri. (Abril-Setembre 1998).

En segon lloc es van fer les entrevistes als mestres especialistes d'Educació Física a qui observàvem personalment. Aquestes entrevistes es van enregistrar pràcticament al final del període d'observació de les sessions pràctiques (les dues darreres setmanes), per tal d'evitar qualsevol condicionament en les seves classes d'Educació Física. (Octubre-Desembre 1998)

Finalment, es procedí a la realització de les entrevistes al grups de persones considerades expertes en treballs i investigacions sobre actituds i valors. (Gener-Maig 1999)

b. Realització de les entrevistes

El procés habitual de realització de les entrevistes partia d'un primer contacte telefònic, per correu electrònic o contacte personal amb el professional que havia de ser entrevistat, explicant els objectius de l'entrevista. A partir d'aquest primer canvi d'impressions si la persona en qüestió acceptava ser entrevistada, es concretava el dia, l'hora i el lloc per a l'entrevista. L'entrevistadora sempre ofería les màximes facilitats als entrevistats per adaptar-se a les seves necessitats horàries, i donava total disponibilitat a fi de permetre la major comoditat en la seva realització.

Les entrevistes s'estructuraven en dos grans apartats:

- a) **Introducció** que, d'acord amb les orientacions de Hoock (327) incloïa:
- Explicació, propòsits i objectius de l'entrevista.
 - Descripció del perquè i com van ser seleccionades les persones entrevistades.
 - Informació del director de la investigació.
 - Caràcter anònim de l'entrevista.
- e) **Desenvolupament** de l'entrevista.

A partir del guió establert, i de l'estructura dels diferents apartats de l'entrevista, s'iniciava l'entrevista pròpiament dita. Prèviament es demanava consentiment a l'entrevistat per tal d'enregistrar l'entrevista, argumentant els avantatges i comoditats que implica la gravació de cara a l'agilitat del procés i al posterior tractament de les dades.

Arnal i col. recullen alguns dels avantatges que proporciona la utilització de la gravadora:

“La gravació permet recollir amb fidelitat tota l’entrevista. La gravació amb un magnetòfon manté el to de la conversa i malgrat que pugui condicionar o intimidar l’entrevistat en les primeres etapes de l’entrevista, permet recollir més informació que l’enregistrada prenent notes i memoritzant. La qualitat de la informació augmenta en enregistrar totes les respostes amb exactitud amb la finalitat de facilitar la seva anàlisi posterior” (Arnal,1995:334)

Cal remarcar que les entrevistes realitzades a través de correu electrònic no seguien els apartats anteriors. El mecanisme d’aplicació ja s’ha exposat a l’apartat anterior.

c. Incidències en la realització de les entrevistes

Les principals incidències que es donaren en la realització de les entrevistes es poden resumir en els apartats següents.

Incidències en el calendari previst. Com que es tractava de donar màximes facilitats i comoditats a les persones entrevistades, no sempre va ser possible seguir el calendari establert. Això va suposar la necessitat de fer algunes modificacions respecte dels terminis previstos per aplicar les diferents entrevistes. Malgrat els canvis realitzats, les adaptacions en les dates de realització de les entrevistes no van suposar un problema de cara als objectius proposats.

Incidències en el personal seleccionat. Respecte de la previsió inicial de professionals que havíem previst entrevistar, únicament hi vam haver de fer una modificació. Per diferents motius no va ser possible entrevistar a una professora de Teoria i Història de l’Educació de l’INEF i en lloc seu s’entrevistà un professor de Didàctica i organització de la mateixa institució.

Altres incidències. Teníem intenció d’entrevistar algun responsable de l’elaboració de materials curriculars de l’àmbit de l’Administració educativa, i aquest va ser entrevistat en darrer lloc per raó a les grans dificultats i a la poca disponibilitat que mostrava l’Administració a l’hora de fer de l’entrevista.

Finalment, cal remarcar la nostra gran satisfacció ja que malgrat les incidències esmentades van ser entrevistades totes aquelles persones que ens havíem proposat. Pel que fa a les entrevistes realitzades per correu, vam obtenir resposta per escrit de dos dels tres experts seleccionats, fet que considerem tot un èxit ja que no es fàcil que persones de reconegut prestigi en determinats àmbits contestin a una persona a qui desconeixen.

2.2.3.4. Possibilitats i límits de l'entrevista

L'entrevista ens ha facilitat l'aprofundiment en alguns aspectes d'interès especial per a la investigació que no podien ser recollits a través d'altres instruments com el qüestionari o l'observació... Ara bé, cal remarcar que l'entrevista també presenta unes mancances que intentarem complementar amb la informació obtinguda mitjançant els altres instruments, ja que som conscients dels avantatges de l'entrevista però també de les possibles limitacions que pot suposar l'aplicació d'aquest instrument.

Arnal descriu, respecte d'això:

"L'entrevista aporta la profunditat, els detalls i la cerca de perspectives mantingudes per a les persones implicades en un escenari social. Pot destapar aspectes que inherents les accions humanes, genera descripcions detallades i ofereix una comprensió holística dels punts de vista dels entrevistats [...] l'entrevistador ha de ser conscient dels possibles buits que poden afectar la credibilitat de l'entrevista". (Del Rincon, Arnal, Latorre i Sans 1995:336)

Malgrat que totes les entrevistes realitzades partien del mateix guió, es focalitzava més en uns apartats o altres de la entrevista, en relació amb les aportacions que podien fer cada un dels entrevistats. D'aquesta manera els professionals procedents de l'àmbit de la investigació aprofundien més en aspectes dels valors en general, es referien a aspectes més conceptuals, mentre que els professors especialistes en Educació Física aportaven més informació de caràcter pràctic: les seves vivències, els principals problemes de l'aula, etc

2.2.4. L'escala d'actituds

L'escala d'actituds és un dels instruments que tradicionalment s'ha utilitzat més per al seu estudi. Les escales d'actituds consisteixen a proporcionar als subjectes un qüestionari amb una llista d'enunciats (escales clàssiques d'actituds) o adjectius bipolars (diferencial semàntic) i demanar que els enquestats responguin d'acord amb una gradació, segons els seus sentiments o actituds. Així, doncs, una escala d'actituds cap a les matemàtiques, consisteix en una sèrie d'afirmacions (normalment una vintena) que expressen sentiments i/o creences positives o negatives sobre les matemàtiques. (Bolívar 1995,135:136).

Les escales d'actitud més utilitzades són les de Thurstone, Likert, Guttman i Osgood. Segons Bolívar (ob. cit), en els darrers anys han proliferat un gran ventall d'escales tècniques, amb un elevat grau de sofisticació en la seva construcció i validació i no sempre han estat instruments útils per proporcionar informació al professorat. No és motiu d'aquest estudi explicar els diferents tipus i característiques d'escales, ja que existeix molta bibliografia respecte del tema, però sí que hi exposarem els avantatges i limitacions de la seva utilització.

En l'àmbit de la investigació, Gairín (1987:155) resumeix els principals **avantatges** de l'aplicació d'aquest instrument:

- Permet l'anonimat.
- Proporcionen temps a l'entrevistat per pensar sobre les respostes abans de respondre.
- Es poden administrar simultàniament a moltes persones.
- Proporciona uniformitat. Cada persona respon a la mateixa pregunta.
- En general, les dades obtingudes són més fàcilment analitzades i interpretades que les dades extretes de les respostes orals, respostes obertes i altres.
- Poden ser administrades per terceres persones sense pèrdua de fiabilitat dels resultats.

D'altra banda, el mateix autor considera que la utilització de les escales d'actituds presenta com a principal **dificultat** la gran inversió de temps en el procés de construcció i posterior tractament de les dades, tot i que en l'àmbit de la investigació han estat considerades de gran utilitat.

Segons Bolívar, la limitació més gran de la seva aplicació, és que a infantil i als primers cicles d'educació primària no es poden utilitzar ja que els nens en aquestes edats no tenen capacitat per conceptualitzar l'actitud i expressar-la en termes d'intensitat. (Bolívar 1992, 256).

Per tant, un cop coneguts els principals avantatges i inconvenients de la seva utilització passarem a veure amb quina finalitat hem incorporat aquest instrument en la nostra investigació i analitzarem de quina manera s'han superat les limitacions anteriorment descrites.

Cal precisar que no serem exhaustius en el que seria la fonamentació teòrica d'aquest instrument, ja que l'objectiu de la tesi no és dissenyar una escala d'actituds vers l'Educació Física, sinó que l'escala d'actituds serà un instrument complementari al qüestionari i a l'observació, entre altres.

2.2.4.1. Per què una escala d'actituds? Objectius

Els principals objectius que justifiquen la inclusió d'una escala d'actituds en el present estudi es poden concretar així:

- L'escala d'actituds serà un **complement** a altres instruments utilitzats en la investigació. La construcció i validació d'una escala d'actituds és un procés de gran complexitat i podria constituir en si mateix l'objecte d'una tesi doctoral. En el nostre cas, considerem que l'escala d'actituds ha de servir per complementar, ampliar la informació obtinguda amb altres instruments però no representa una finalitat en el nostre treball.
- L'aplicació d'aquest instrument ens permet, d'altra banda, obtenir informació respecte a propòsits de la investigació que no quedaven clars mitjançant la resta d'instruments. Concretament, hem seleccionat l'escala d'actituds per analitzar les actituds dels alumnes vers l'assignatura d'Educació Física. Aquestes actituds no quedaven recollides en el qüestionari (adreçat al professorat), tampoc en l'anàlisi de documents, ni mitjançant l'observació, ja que aquest instrument no permet conèixer el que l'alumnat pensa, opina o sent vers una àrea curricular.
- És l'únic instrument dels escollits que ens dona informació exclusivament des del punt de vista de l'alumnat, ja que en la resta de fonts d'informació hi intervenen altres agents socials, fonamentalment el professorat.
- D'acord amb altres estudis realitzats sobre el tema en qüestió, no tenim coneixement de l'existència d'escales d'actituds cap a l'Educació Física en educació primària que recullin els propòsits de la nostra investigació. Malgrat tot, en l'etapa de l'educació secundària s'han dissenyat escales

d'actitud cap a l'Educació Física de gran interès i que també han orientat el nostre estudi. (Moreno, Rodríguez i Gutiérrez, 1997)

Segons els motius exposats, hem partit d'una escala d'actituds ja existent, la dissenyada en la tesi doctoral "Aprendizaje i cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas" (Gairín, 1986). És un instrument dirigit a nens-es d'educació primària, correctament validat i d'un alt nivell de fiabilitat. La fiabilitat com a consistència interna té un coeficient alfa de 0,8410. (Gairín 1987:165)

2.2.4.2. Escala verbal o escala gràfica?

Considerant que l'autor de la citada tesi doctoral proposava l'aplicació d'una **escala verbal i una escala gràfica**, al començament vàrem creure interessant dissenyar també ambdues propostes. L'escala gràfica fins i tot podia semblar més interessant que la verbal —ja que no en coneixíem l'existència de cap—, i també resultava més adequada a les edats dels nens a qui anava dirigida. Sobre això, Gairín comenta el següent:

"Es pensa en una escala gràfica quan es considera que l'escala a construir va destinada a edats escolars molt baixes (mínim 6 anys) on el domini verbal encara sembla insuficient. Malgrat tot, l'escala verbal permet reduir al màxim els significats inferits al mateix temps que la seva construcció resulta més fàcil. No és estrany doncs, que no hi hagi moltes escales d'actituds de caràcter gràfic" (Gairín, 1986:472)

Després d'analitzar detingudament les característiques necessàries per a la construcció d'una escala, ens vam veure obligats a haver de desestimar l'escala de tipus gràfic, pels motius que exposem a continuació.

Com podem veure a l'apartat següent, un dels requisits per construir una escala, és la definició de l'objecte actitudinal. Així com en el cas de les matemàtiques es podia destacar l'objecte actitudinal a partir de l'estereotip més generalitzat que s'associa les matemàtiques als nombres (Gairín, 1986:556), en Educació Física resultava impossible trobar algun símbol gràfic que identificés aquesta matèria de manera global. Quan pensàvem en determinants símbols, de seguida apareixia una associació immediata a un aspecte concret de la matèria, de manera que el dibuix en qüestió suposava sovint la supressió d'altres continguts propis de l'Educació Física o l'emfatització d'uns continguts per sobre dels altres.

Exemples que poden ajudar a entendre el problema plantejat en podrien ser els següents: Dibuixar un nen/a que jugant amb una pilota, podia suggerir que tota l'Educació Física s'identifiqués en el que serien conductes majoritàriament

esportives, i això no seria correcte. Tampoc no seria adequat utilitzar esquemes de nens/es fent estiraments o abdominals, ja que la condició física també forma part d'un dels aspectes a desenvolupar en els nens, però en tot cas, mai no serà l'únic. Altres símbols o dibuixos feien identificar ràpidament l'Educació Física amb determinats continguts d'expressió corporal, de condicionament físic, d'algun esport en concret, fins i tot podia incorporar connotacions competitives, etc., no necessàriament presents a les classes d'Educació Física. Aquesta dificultat la vam considerar realment insuperable, ja que ens podia aportar informacions errònies respecte de l'objecte d'estudi i per això no vam fer servir l'escala gràfica.

D'altra banda, l'escala **verbal** que Gairín va construir, no presentava els problemes exposats i era fàcilment adaptable a l'Educació Física i al seu context curricular específic.

En els apartats següents ens referirem a les característiques bàsiques del procés de construcció de l'escala d'actituds de caràcter verbal de Gairín, i també explicarem les principals modificacions que hi hem introduït.

També volem remarcar que evitem de manera conscient la major part de fonamentació teòrica que explica el procés de construcció d'escala d'actituds, ja que hi ha de molta literatura específica sobre el tema (Arce, 1994, Summers, 1982, a Bolívar 1995, 136). A la ja citada tesi de Gairín, també es pot trobar tota la informació i es considera innecessari aprofundir-hi en el present estudi.

2.2.4.3. Adaptació d'una escala d'actituds

L'escala d'actituds que hem adaptat per a la nostra investigació, és una escala verbal **tipus Likert**. Els motius que justifiquen que Gairín —l'autor— escollís aquest model i no un altre, es concreten amb els següents termes:

"La senzillesa de la seva confecció i aplicació, sense que això redueixi en el seu nivell, d'exactitud en relació amb altres escales, fa que sigui una de les més utilitzades [...] A més, en el nostre cas, les escales de tipus Thurstone, tipus Goodman o Osgood, ens semblen que per la seva naturalesa exigeixen un nivell més alt de discriminació en el llenguatge que impossibilita la seva aplicació en molts graus d' E.G.B." (Gairín 1986:473)

a. Procés de construcció de l'escala d'actituds

En la seva obra, Gairín explica les principals etapes de la seva construcció, de les quals fem un petit resum (Gairín 1987, 161)

1. Definició de l'objecte actitudinal:

L'autor delimita l'objecte actitudinal, concretant que quan es parla d'actitud cap a les matemàtiques es refereix a:

- L'actitud cap al contingut matemàtic, no cap el professor, cap a la classe de matemàtiques o altres aspectes a considerar.
- Les matemàtiques són un concepte general que inclou diferents branques científiques. Considera les matemàtiques globalment.(el que es "dóna" a classe de matemàtiques), sabent que normalment a l'EGB s'inclouen continguts de lògica, aritmètica, geometria i àlgebra.
- El contingut de les matemàtiques objecte de l'actitud és el que defineix el currículum escolar, obviant, per tant, les diferències de tractament metodològic que s'hi puguin trobar.

2. Recol·lecció i selecció d'enunciats

La relació d'enunciats possibles referits a l'objecte d'estudi es va confeccionar a partir de la utilització de quatre fonts d'informació:

- Opinió dels alumnes d'EGB, a partir de preguntes obertes
- Entrevistes individuals i col·lectives a alumnes i professors
- Anàlisi d'ítems d'altres escales
- L'opinió de l'investigador i altres experts en l'àmbit actitudinal.

Això va portar a establir una llista de 100 reactius¹ referits als camps cognitiu, afectiu, comportamental i d'implicació de l'actitud, que quedà reduït a 40 mitjançant un procés d'adequació lingüística, gramatical i d'estructura lògica del grup destinatari.

3. Determinació de les categories dels ítems

Una vegada seleccionats els enunciats s'havia de pensar una escala d'estimació que permetés que el diferents graus cobrissin tot el continuum de l'actitud en la direcció a favor o en contra de l'atribut.

¹ En escales d'actitud, els estímuls s'anomenen generalment reactius i freqüentment es presenten en forma d'una afirmació sobre la que el qui respon expressa la seva acceptació o refús.(Cano i Brewer, 1977:232, en Gairín 1896, 506)

L'edat de les persones a qui anava adreçada l'escala i alguns assajos de la seva aplicació prèvia van fer determinar tres opcions de resposta: d'acord, en desacord, indiferent.

4. Validació per els jutges

Malgrat que les escales tipus Likert no requereixen la intervenció de jutges, Gairín va recollir l'aportació de 15 jutges que opinaven sobre la univocitat dels enunciats i la seva importància.

5. Administració de l'escala a una mostra

S'administrà una escala provisional de 26 ítems a un col·lectiu de 160 alumnes dels 8 cursos d'EGB de 5 escoles diferents.

6. Anàlisi dels ítems i proposta definitiva

De les puntuació obtingudes en la prova pilot, l'autor va utilitzar dos dels mètodes més habituals: mètode de grups extrems i mètode de correlació ítem-test, que va conduir a concretar una escala definitiva de 22 ítems (annex 16), distribuïts de la manera següent:

- 9 reactius referits al component afectiu (ítems 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 15 i 19).
- 6 reactius referits al component comportamental (ítems 2, 3, 9, 13, 14 i 21).
- 5 reactius referits al component cognoscitiu (ítems 12, 16, 17, 20 i 22)
- 2 reactius referits al component d'implicació (ítems 5 i 18).

Segons Gairín, la consideració dels quatre components permetia cobrir el camp teòric de l'actitud. Mitjançant aforismes es pot caracteritzar, seguint González (1.981, a Gairín 1986, 504:505), el valor predictiu de cada un dels components:

1. **Component cognoscitiu:** *Digues-me el que opines i et diré quina és la teva actitud i el que és probable que facis.*
Cobrim així el camp cognoscitiu que la persona té, encara que a vegades no sigui un predictor real de la conducta.
2. **Component comportamental.** *Digues-me el que fas i et diré allò que és més probable que opinis.*
A través de les proposicions pròpies d'aquest component s'intentarà mesurar la distància entre les opinions i els fets quotidians com a reflex de l'afirmació i valor de l'actitud corresponent.
3. **Component afectiu:** *Digues-me el que sents i com et sents i et diré per què opines i fas el que fas.*

Les proposicions sobre aquest component, que fonamentalment és un factor emocional d'autovaloració i autoconcepte, busquen detectar errades en l'estructura i la solidesa de l'actitud.

4. Component d'implicació. *Digues-me què és el què et preocupa i et diré si realment sents el que sents, fas el què dius que fas, i creus el que opines.*

L'atenció a aquest component busca detectar la preocupació que la persona té per diferents situacions i permet contrastar la veritable ressonància interna de l'actitud.

També es va redactar un conjunt de normes d'aplicació en les quals s'insistia en aspectes considerats d'importància per garantir les condicions idònies de la seva aplicació.

Finalment, cal precisar que Gairín també va construir i aplicar en la seva investigació una escala gràfica. Entre les dues escales —l'escala gràfica i la verbal— comprovà que hi havia un alt nivell de correlació.

b. Procés d'adaptació de l'escala d'actituds

En l'apartat anterior hem exposat de manera molt general com Gairín va construir una escala d'actituds cap a la matemàtica. Si bé ho hem fet de manera molt resumida, en la tesi del citat autor podem ampliar-ne la informació al respecte. A continuació, explicarem les principals modificacions que hem fet per tal d'adaptar l'esmentada escala a una àrea curricular i un context diferents dels de les matemàtiques.

En primer lloc, vam fer un estudi a fons de la tesi de Gairín, sobretot de la part referida a la fonamentació teòrica de les escales d'actituds (cap I, apartat 7, *ob. cit.*), i també la part corresponent al treball de disseny, elaboració i aplicació de l'instrument en qüestió (cap III, apartat 3, *ob. cit.*). Una vegada informats sobre el tema en qüestió, vam contrastar la informació amb altres treballs similars que s'han fet sobre les actituds en l'àmbit específic de l'Educació Física.

A continuació, partint del model d'escala verbal escollit, vam introduir les modificacions següents:

1. Definició de l'objecte actitudinal

Quan ens referim a l'actitud cap a l'Educació Física, volem expressar l'actitud cap al contingut propi de l'Educació Física. Això no significa l'actitud vers el professorat d'aquesta matèria, o l'actitud vers la classe d'Educació Física, etc.

L'Educació Física, igual que en el cas de les matemàtiques, es tractarà de forma **general**, de manera que hi inclourem els diferents continguts de la mateixa. Per tant, no es discriminarà entre continguts d'expressió corporal, d'iniciació

esportiva, de condicionament físic... per exemple, sinó que l'Educació Física serà considerada globalment.

2. Selecció i adaptació dels ítems

Partirem, com ja hem comentat, dels 22 ítems de l'escala d'actituds vers les matemàtiques i la investigadora detectà aquells reactius que de manera evident no eren vàlids per a l'Educació Física, ja que el seu contingut era impossible d'aplicar-lo a la matèria. Concretament es prescindí dels ítems següents:

Tipus	Núm. de l'ítem	Descripció
Afectiu	Ítem 4	Quan faig classe de matemàtiques m'oblido d'anar a jugar
Implicació	Ítem 5	Espero trobar aviat un amic que em faci les matemàtiques
Comportamental	Ítem 9	Donaria diners a un amic perquè em fes els treballs de matemàtiques
Comportamental	Ítem 17	A totes les cases hauria d'haver-hi molts llibres de matemàtiques

TAULA NÚM. 32

ÍTEMS ELIMINATS DE L'ESCALA D'ACTITUDS DE GAIRÍN

Tal com es pot comprovar a la taula anterior, era del tot incoherent la utilització dels ítems descrits, ja que un cop adaptats a l'àrea d'Educació Física resultaven del tot inadequats:

Ítem 4. Expressar que quan faig classes d'Educació Física m'oblido de jugar resulta del tot incorrecte, ja que un dels continguts propis de l'Educació Física el constitueix el mateix joc. Al mateix temps, el joc és un recurs didàctic molt present en aquesta àrea curricular.

Ítems 5 i 9. Presenten una dificultat clara de ser traspassats a l'àmbit de l'Educació Física, ja que si bé les matemàtiques poden ser realitzades per un company/a, els exercicis d'Educació Física evidentment que només els pot fer el mateix alumne. També cal remarcar que a l'àrea d'Educació Física a primària, en general no es donen "deures" i, per tant, aquest enunciat no resulta pertinent.

Ítem 17. Si bé podem expressar que a totes les cases hi hauria d'haver llibres de matemàtiques, no trobem un element similar que es pugui interpretar amb el mateix sentit. Considerem que en la majoria de les cases no es troben llibres d'Educació Física i, per tant, aquesta resposta seria suposadament la mateixa per a tots els alumnes.

Els ítems considerats no pertinents per a la nostra la investigació, varen ser substituïts per altres ítems del mateix àmbit, en funció dels components per als quals havien estat dissenyats. Els nous reactius sorgiren de la proposta de 40 ítems seleccionats per Gairín i enviats als jutges per a la seva validació, i dels

corresponents àmbits comportamental, afectiu i d'implicació, en substitució dels que van ser eliminats.

Per tant, si ens referim a la proposta d'escala de Gairín, només quatre dels 22 ítems resultaven totalment inadequats. De la resta dels ítems, tan sols es modificà l'àrea de coneixement, i la terminologia referida al context específic.

3. Validació dels jutges.

En el procés de validació no preteníem detectar la pertinença dels ítems, —pertenença que Gairín ja havia demostrat—, sinó que tenia com a objectiu determinar la claredat del llenguatge emprat en els enunciats presentats.

El nou llistat d'enunciats (annex 17) s'entregà a sis mestres de primària, dos mestres tutors i quatre mestres especialistes dels centres on s'havien realitzat les observacions. Aquests actuaren com a jutges, i havien d'indicar per escrit si consideraven que les frases presentades serien enteses pels nens de l'etapa d'educació primària, des d'un punt de vista del llenguatge utilitzat a les classes. A més, la investigadora comentà personalment l'escala d'actituds amb cada un dels jutges seleccionats.

Les aportacions realitzades van ser sobretot de caràcter sintàctic i d'adequació del vocabulari a nens d'edats compreses entre els 6 i 12 anys. Els principals suggeriments principals que es van fer per escrit i també verbalment es poden resumir així:

- Totes les frases resultaven comprensibles. Si consideràvem que el professorat que passava els qüestionari als nens, podia explicar-ne també el sentit, tal com s'exposava a les seves normes d'aplicació.
- Les frases que podien ser més conflictives eren les que tenien una negació en el seu enunciat. Per tant, aquestes s'havien d'explicar molt bé sobretot als nens del cicle inicial, ja que els de cicle mitjà i superior —en general— no havien de tenir dificultats per a la seva interpretació.
- Alguns dels enunciats eren una traducció literal del castellà, de manera que el seu redactat s'havia de modificar des del punt de vista purament lingüístic.

Amb les aportacions que van fer els jutges, juntament amb el criteri de la investigadora, s'elaborà una llista definitiva en què s'incorporaven alguns dels canvis proposats. S'intentà mantenir sempre el sentit de les frases, i ser el màxim de fidels als enunciats originals de l'escala de Gairín.

2.2.4.4. Aplicació de l'escala d'actituds

L'escala d'actituds definitiva (annex 18) s'aplicà als quatre centres on es realitzava la part específica de la investigació. També s'adjuntaren unes normes bàsiques d'aplicació (annex. 19) molt similars a les elaborades per Gairín. En aquestes s'introduí un apartat referit a la terminologia de la matèria, ja que malgrat l'àrea curricular es denomini oficialment Educació Física, en molts centres la identifiquen com a "gimnàstica" o "gimnàsia", entre altres. Per tant, calia que els mestres quan informessin els nens consideressin sinònims els termes Educació Física, Gimnàstica, etc.

L'escala s'administrà a un total de 265 nens de diferents nivells educatius, distribuïts de la manera següent: 82 del cicle inicial, 89 del cicle mitjà i 94 del cicle superior. El 50,6 % (134) eren nens i el 49,4% eren nenes. La distribució de l'alumnat la podem veure a la següent taula:

	Centre 1	Centre 2	Centre 3	Centre 4
Nombre d'alumnes	65	73	67	60

TAULA NÚM 33
DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER CENTRES

El buidatge de les dades obtingudes es realitza mitjançant el paquet informàtic SPSSX. El tractament dels resultats es realitzà a partir dels següents apartats:

- Resultats totals de l'escala aplicada.
- Resultats en funció del sexe.
- Resultats en funció de l'edat/cicle educatiu.
- Resultats en funció dels centres.
- Resultats en funció dels components (afectiu/comportament...)
- Relacions en les variables anteriors

2.2.5. Anàlisi de documents

En la investigació que presentem, a més de la utilització del qüestionari, l'observació, i l'entrevista com principals estratègies d'obtenció d'informació, ens servirem de l'anàlisi de documents escrits. Aquests constituiran un complement a la informació recollida, mitjançant els altres instruments.

"L'anàlisi d'aquests documents ha de ser sempre contextualitzada. La informació que aporten s'ha de considerar parcial i complementària a altres estratègies de recollida de dades, i serà convenient contrastar-la i analitzar les concordances i discrepàncies que hi apareguin." (Arnal 1995:342)

Considerant que hi ha dos tipus de documentació escrita, la considerada com a documentació oficial, i la que seria documentació de caràcter personal (diaris, cartes, històries de vida, etc.), ens centrarem en l'estudi dels documents oficials.

Entenem per documents oficials, tota classe de documents, registres i materials oficials i públics disponibles com a fonts d'informació. (Taylor i Bodgan, 1986, a Arnal 1995:342).

Alguns autors, com ara Arnal i col. (*op. cit.*), classifiquen els documents oficials en documents interns i documents externs.

- **El material intern** fa referència a documents generats i disponibles en una determinada institució. Possibiliten disposar d'informació sobre la seva organització, organigrama, normativa, funcions, fins i valors.
- **El material extern** es refereix als documents produïts per la institució per comunicar-se amb l'exterior: revistes, comunicacions, cartes, etc.

Segons aquesta classificació, fonamentalment utilitzarem documents de caràcter intern, encara que part d'aquest material analitzat també pugui tenir un caràcter mixt, és a dir ser a la vegada un document intern però que es publica i s'adreça als pares, per exemple.

Una vegada fetes aquestes consideracions prèvies, a l'apartat següent exposarem el tipus de documentació que es va sol·licitar als centres i també les principals dificultats aparegudes al llarg del procés d'aplicació d'aquest instrument.

2.2.5.1. Procés de recollida de documentació i incidències

A la carta de presentació als centres que formaven part de l'estudi específic de la investigació, ja demanàvem a la Direcció d'aquests centres la possibilitat de disposar de documents oficials del centre.

A cada un dels centres se'ls demanà documentació de **caràcter general** del centre (Projecte Educatiu de Centre, Reglament Règim Intern, Pla Anual i Activitats Extraescolars), i documentació **específica** de l'àrea d'Educació Física (Segon Nivell de Concreció, Tercer Nivell —Unitats de Programació—, model d'informe, horaris de la matèria). A la taula núm. 34 podem veure marcat amb una X la documentació recollida.

Informació sol·licitada	Centre 1 Dominiques	Centre 2 Bellaterra	Centre 3 Súria	Centre 4 Sagrat Cor
PEC	X	X	X	X
RRI	X	X	No hi és	
Pla anual	X	X	X	X
Activitats extraescolars	X	X	No en fan	X- ?
2on nivell d'EF	X		X (parcial)	X
Programació d'EF	X		X (parcial)	X
Informes d'EF	X	X	X	X
Horaris	X	X	X	X

TAULA NÚM. 34. DOCUMENTS SOL·LICITATS ALS CENTRES

Malgrat el caràcter oficial i públic de la informació demanada ens vam trobar amb les incidències següents:

- Alguns centres es mostraven reticents a la cessió d'aquests materials, i si bé et permeten consultar els documents demanats, no facilitaven que en féssim fotocopies. Aquest fet dificultava, per tant, el posterior treball sobre els documents esmentats.
- Determinats centres no disposaven d'alguns dels documents del nostre interès, ja que en alguns casos els documents s'estaven elaborant o modificant.
- Alguns dels documents recollits estaven totalment desfasats, ja que havien estat elaborats feia molts anys (1985) i no s'havien modificat. Per tant, l'interès que podien representar per al nostre estudi, disminuïa de manera significativa.

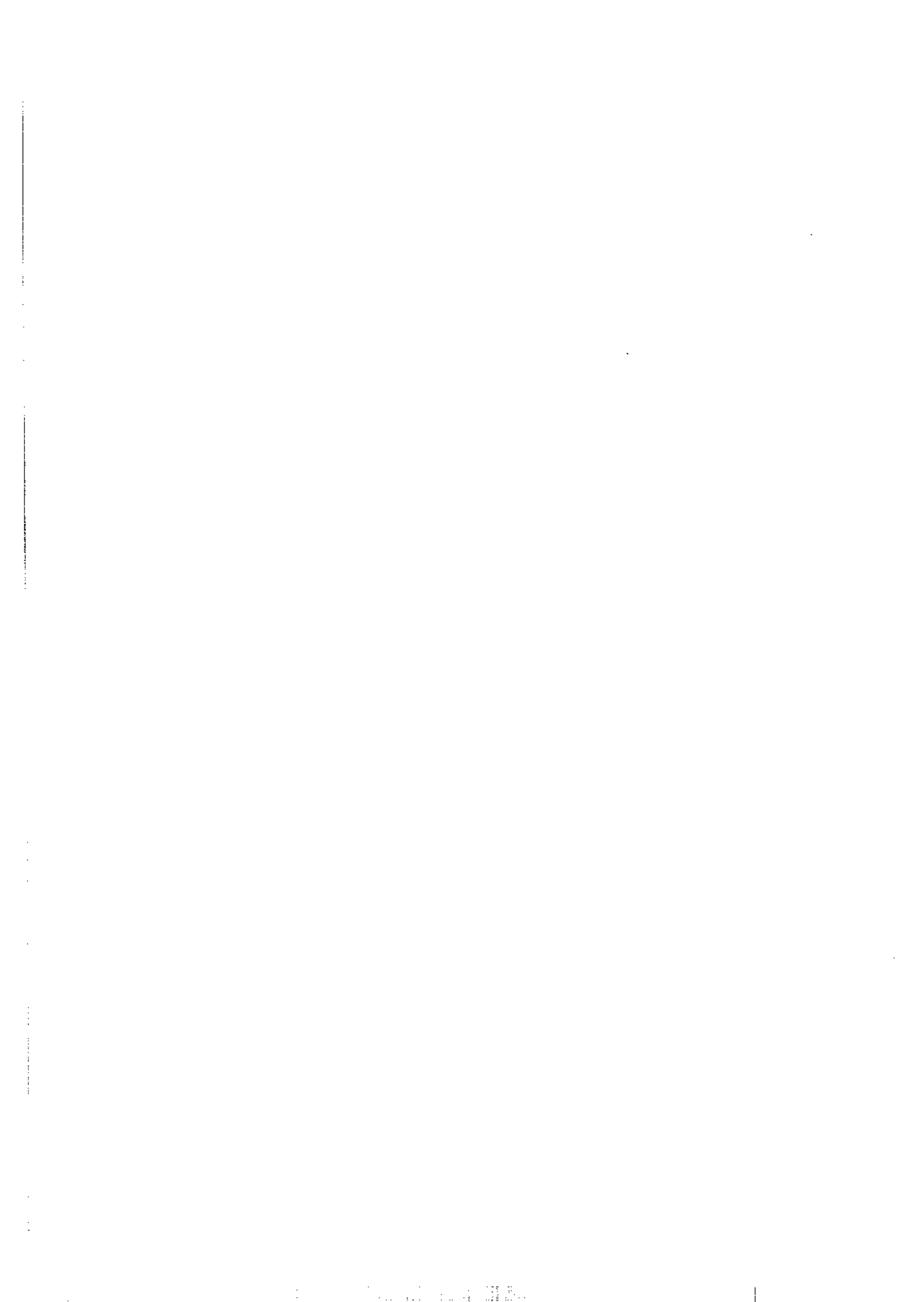
- En els quatre centres consultats, hem vist com una gran part de documents demanats, es recullen sota un mateix títol, però donen una informació molt diversa. Aquest fet també es suma a les dificultats del seu anàlisi.
- Finalment, si bé tots els centres i tot el professorat estava molt ben disposat a col·laborar en la investigació, el fet de preparar una documentació sempre suposa un treball i un temps complementari als mestres, que amb la intensa vida i dinàmica dels centres educatius sempre és difícil de trobar.

La informació que vam aconseguir reunir va ser utilitzada com a complement a la obtinguda amb l'observació, el qüestionari i l'entrevista fonamentalment. Malgrat tot se'n va fer un petit resum de la mateixa que recollia els trets fonamentals dels documents de cada un dels centres estudiats.

A més dels documents escrits, es confeccionà un model de fitxa (annex. 20) per a cada un dels centres, en què es recollien dades que a l'entrevista no es demanaven i eren d'interès per a la investigació.



Capítol V. Anàlisi dels resultats



Introducció

Per analitzar els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació dels diferents instruments utilitzats en la investigació hem introduït el que s'anomena procés de triangulació de la informació obtinguda. La triangulació consisteix en la utilització de dos o més instruments —mètodes de recollida de dades en l'estudi. Bolívar descriu el procés de triangulació de la manera següent:

"La recollida d'informació de diferents tècniques, fonts i moments ha de ser processada i combinada de manera crítica i reflexiva per possibilitar un judici encertat sobre el grup classe i els alumnes. A aquesta combinació s'anomena "triangulació", en la mesura que es conjunten sobre un mateix objecte tres o més angles de perspectives, evidències i metodologies, proporcionant un marc de referència més comprensiu". (Bolívar, 1995:119)

Gràcies a la triangulació es poden complementar dades de caràcter qualitatiu amb les dades de caràcter quantitatiu:

"Les tècniques triangulars en les ciències socials intenten explicar de manera més completa la riquesa i complexitat del comportament humà, estudiant-lo des de més d'un punt de vista i, en fer-ho així, utilitzant dades qualitatives i quantitatives". (Cohen i Manion 1990:331)

En l'estudi que presentem hem analitzat els diferents blocs temàtics que constituïen l'objecte de la investigació, a partir de la contrastació de les dades obtingudes mitjançant el qüestionari, l'observació sistemàtica, les entrevistes, l'escala d'actituds i l'anàlisi de documents. Cal esmentar que d'alguns dels aspectes que creïem interessants per a la investigació, teníem informació de diferents fonts, mentre que en d'altres tan sols disposàvem d'una única via d'informació.

Finalment, en aquest capítol presentem els resultats obtinguts a partir de l'aplicació dels diferents instruments. L'estructura de la presentació dels resultats, d'acord amb els propòsits plantejats a la tesi, corresponen als apartats següents:

1. Opinió i valoració dels continguts actitudinals
2. Tractament dels continguts actitudinals
3. Característiques dels continguts actitudinals
4. Factors determinants
5. Principals problemes

En la presentació de la informació obtinguda s'inclouen dades del qüestionari i comentaris relacionats amb altres fonts d'informació; aquestes s'identifiquen segons es detalla a continuació:

Instrument	Referència	Significat
Entrevistes	(E13:2)	Es refereix a una informació obtinguda a l'entrevista núm. 13, que es localitza a la pàgina dos de l'entrevista
	(Ob.centre1, sessió 7)	Observació realitzada al centre 1 i a la sessió número 7
	(Doc. centre 1, PEC)	Document del centre 1 i a continuació la sigla del document PEC, RRI, PCC...

TAULA NÚM. 35

EXPLICACIÓ DE LES REFERÈNCIES DOCUMENTALS

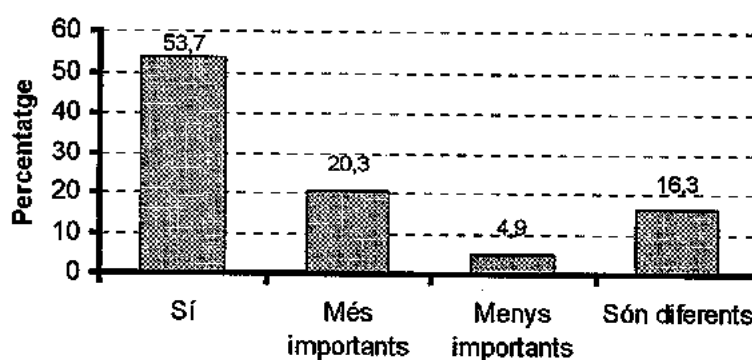
Quan la informació s'ha obtingut mitjançant el qüestionari o l'escala d'actituds, simplement s'informa el lector, sense cap tipus d'abreviació.

1. Opinió i valoració dels continguts actitudinals

1.1. Importància

Un 53% del professorat opina que els tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) són *equiparables*, mentre que un 20% considera que són més importants que els altres. Un 5% els considera menys importants i un 16% considera que són diferents i no són equiparables.

Equiparació



GRÀFIC NÚM 1

EQUIPARACIÓ DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

Completant les respostes obtingudes a través del qüestionari, l'opinió d'un "expert" en valors afirma que si bé majoritàriament es consideren continguts molt importants i equiparables, tradicionalment no se'ls ha donat gaire

importància, i s'ha considerat els continguts de conceptes més importants que els de procediments i els d'actituds, valors i normes:

"És evident que la importància es dóna als continguts actitudinals a l'escola és inferior a la concedida a altres continguts (és la meua visió com a mestre fins fa pocs anys). Encara existeix una idea molt generalitzada d'aparellar actituds amb moral, i moral amb religió, i en tot cas considerar-ho com a quelcom eteri, poc objectiu, quelcom que no se sap ben bé què és, [...] La societat en general i no solament l'escola, considera que són més importants els altres continguts".(E14:2).

D'altra banda, Bolívar insisteix —en l'entrevista— que la diferenciació entre els tres camps de continguts (procediments, conceptes i actituds) té un valor didàctic i ha de guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Afegeix que presentar les actituds com a component de tot bloc temàtic pot suposar un "encorsetament" o una nova graella tripartida que els mestres es vegin obligats a omplir. Per tant, la seva planificació continuaria depenent dels altres tipus de continguts i, així, es perdria la manera d'entendre l'ensenyament en el seu sentit més ampli i arribaria a convertir-se en una tasca burocràtica. Aquest expert en el tema, en l'entrevista diu:

"Les actituds no es poden limitar al tercer component que acompanya els continguts conceptuals. [...] Per aquesta raó l'educació en valors va més enllà de l'apartat "actituds" per inscriure's en una transversalitat que implica també conceptes i procediments pròpiament actitudinals i valoratius. Si les actituds es limiten a continguts d'un bloc temàtic tendeixen a convertir-se en predisposicions positives vers aquests continguts i/o preferències subjectives o valoracions individuals d'aquests".(E13:2)

A aquesta opinió s'hi afegeixen altres punts de vista, com el fet de pensar que els continguts actitudinals haurien de tenir més importància que la que han tingut habitualment:

"Bé, segons la meua opinió crec que l'educació en valors no és una columna —la tercera columna— sinó que ho són les tres, però això gairebé seria una qüestió gairebé tècnica. Què són més importants els continguts de les matèries o les actituds de les matèries? Bé tots dos conceptes ho són, i això significa que realment ho són i que, per tant, les actituds, els valors i les normes han de tenir més importància que la que se'ls ha donat habitualment —que ha estat molt poca- o, de vegades, nul·la..(E10:4)

De les opinions anteriors es desprèn que no es poden limitar els continguts d'actituds a la tercera columna, ja que el seu treball implica també els conceptes i procediments. A més, els tres tipus de continguts estan totalment relacionats i el seu treball implica una transversalitat entre els tres tipus de continguts.

Diversos professionals de l'àmbit de l'**Educació Física**, remarquen el seu caràcter bàsicament **procedimental**, fet que no suposa que aquest aspecte hagi de ser més important que els altres, ja que estan íntimament connectats.

"L'Educació Física justament està present a partir de la motricitat i del component procedimental. Llavors és lògic que aquest tingui més consideració percentual, la qual cosa no vol dir que tingui més importància. És a dir, que un contingut pot ser molt important i representar només el 20% dels continguts que tens al currículum. Per tant, jo crec que normalment es dona més transcendència al contingut procedimental, però realment tots tenen la mateixa importància".(E4:3)

"En Educació Física el que dona estructura a la programació s'ha de basar en el contingut procedimental. Però els altres continguts evidentment hi són presents, i són igual d'importants. Bé, no són importants sinó que són imprescindibles, ja que per molt que treballis un procediment sense un contingut d'actitud o valor relacionat, no et servirà de res. Igualment podríem dir que sense una conceptualització del procediment no arribaràs a l'adquisició del contingut. Bé, jo crec que tot va totalment relacionat".(E9:5)

D'aquesta manera es considera l'**Educació Física** una àrea de caràcter fonamentalment procedimental, però això no implica —segons alguns professionals— que la resta de continguts tinguin menys importància, sinó que tots són molt importants i estan totalment relacionats, i fins i tot els aspectes actitudinals poder arribar a ser considerats més importants que els altres:

"Cada vegada estic més convençut de la importància d'aquests continguts, i per mi és menys important que un alumne per exemple domini el "toc de dits" en voleibol, que el fet que aquest alumne a través del treball del voleibol aprengui una sèrie de factors de caràcter sociabilitzador, que el fet de relacionar-se, respectar-se... per sobre dels aspectes més tècnics".(E1:3)

1.2. Adequació de la matèria

En el qüestionari, majoritàriament —un 99% dels enquestats— es considera que l'**Educació Física** és una assignatura especialment adequada, comparant-la amb la resta d'assignatures, per a l'ensenyament d'aquests tipus de continguts, i els motius que justifiquen aquesta resposta són els següents:

Adequació de l'assignatura per a l'ensenyament dels C.A.	Mitjana (0-3)	Desv.
a. Exigència a l'alumne sobre l'activitat amb resultats visibles de manera immediata	2	,82
b. Caràcter lúdic (motivador de les activitats)	2,72	,87
c. Gran quantitat d'interaccions verbals i no verbals	2,39	,69
d. Condicions de l'espai a l'aire lliure	2,28	,82
e. Contacte amb el medi natural	2,13	,88
f. Potencial de cooperació	2,83	,84
g. Potencial d'autosuperació	2,75	,87
h. Potencial d'autoconeixement	2,57	,59
i. Potencial de desinhibició	2,47	,68
j. Potencial de competitivitat	2,04	,93
k. Altres		

TAULA NÚM. 36
ADEQUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

A la taula anterior es desprèn que una de les principals raons que fa que l'Educació Física es consideri especialment adequada per treballar aquests tipus de continguts és el potencial de **cooperació** que genera la pròpia matèria (2,83), seguida del potencial d'**autosuperació** (2,75) i del seu caràcter **lúdic i motivador** de la mateixa (2,72).

Tots els altres aspectes proposats a la pregunta en qüestió també tenen una puntuació de mitjana alta, considerant que el valor màxim de la resposta és de 3.

En les entrevistes realitzades es confirmen i matisen alguns dels motius pels quals l'assignatura es considera especialment adequada per al treball de les actituds i els valors. Algunes de les aportacions més significatives han estat les que exposem a continuació.

Quantitat de conflictes i interaccions personals:

"Des d'una postura neutra, ja que no sóc especialista de cap matèria, sí que dona la sensació que existeixen algunes assignatures que hi predisposen més[...]. En Educació Física alguns autors consideren que és un espai idoni per treballar CA per la quantitat de conflictes, interaccions personals, contacte físic".(E10:4)

Potencial **cooperatiu** i resultats visibles —**caràcter vivencial**— de manera immediata:

*“Evidentment és més fàcil treballar la cooperació, el fet d’estar bé amb els altres i acceptar-te a tu mateix quan davant un grup has de fer una rotllana, i determinar amb qui vols estar i amb qui no... a cada moment de la sessió d’**Educació Física** estàs prenent decisions relacionades amb els altres i, a més, actuant i demostrant coses. No es tracta d’estar assegut i pensar únicament, sinó que estàs actuant, demostrant, fent i prenent decisions, de manera que és evident qualsevol decisió que puguis prendre, si vas amb aquest, aquell, o l’altre... si t’estàs acceptant a tu mateix o no, si hi ha una situació que et supera o no: si no vols saltar una tanca, tothom s’adona que no vols saltar i que allò et fa por ja que et poses en evidència! Bé això t’ajuda a acceptar-te o al contrari. Bé d’altra banda hi ha l’avantatge que el professorat s’adona de la situació i és molt més fàcil ajudar a un nen que en un moment determinat té una dificultat d’acceptació personal, o d’acceptació de les seves limitacions. que en altres assignatures potser no te n’adones fins que no corregeixes els exàmens, o treballs”.* (E9:6)

Altres autors també destaquen el **caràcter vivencial** de la matèria:

“Jo crec que sí, ja que hi ha determinats components que no existeixen a les altres assignatures, com per exemple el caràcter vivencial... és una de les poques assignatures on no es pot amagar la personalitat, l’actitud,... tot és visible! professors i alumnes es veuen entre si, hi ha poques possibilitats d’amagar-se. Per aquest motiu, el fet que sigui visible li dona una rellevància més important respecte a les matèries de l’aula i que es pot aprofitar per educar i positivitzar el caràcter vivencial de la nostra assignatura. (E4:3)

La tipologia i adequació dels continguts converteixen l’**Educació Física** en una matèria **privilegiada** per treballar-hi les actituds, els valors i les normes:

*“Després hi ha determinats continguts que són fenomenals per treballar els CA: els jocs i els esports, en els quals surten facetes de la personalitat del nen, es poden donar situacions de cooperació, de solidaritat,... és una matèria **privilegiada** per al desenvolupament de tot això i paradòmicament ens hem preocupat poc de les actituds, l’educació moral, tenint un camp de possibilitats molt més ampli que la resta de matèries...”* (E4:3)

Hi ha altres valoracions en què es remarquen tots aquests aspectes i són també d’interès:

*“Considero que totes les àrees són **adequades** per transmetre unes certes actituds, però també és veritat que per exemple l’**Educació Física** (ho vinc defensant des de fa molt temps) proporciona als alumnes una més gran quantitat de situacions en què s’ha de compartir i **cooperar**, disputar, avantatjar... el que suposa més facilitat perquè es produeixin **conflictes** que s’han de resoldre, i davant els quals s’ha d’adoptar una determinada posició personal i social, altruista o egoista, col·laboradors o individualista, amb el joc*

net o mitjançant la trampa, amb comprensió o amb venjança, amb el reconeixement davant el triomf de l'altre o amb la rivalitat, etc." (E14:2)

1.3. Valoració dels continguts actitudinals de l'àrea d'Educació Física

Tal com s'ha exposat en el marc teòric de l'estudi un dels grans reptes de la Reforma Educativa, ha estat el reconeixement dels continguts actitudinals i procedimentals en els dissenys curriculars de manera explícita i concreta. Aquest fet és interpretat des de diferents punts de vista, com podem veure a continuació.

En primer lloc, segons alguns professionals consultats, la proposta de la Reforma **no suposa un gran canvi**, ja que aquest tipus de treball ja es feia abans de la seva aplicació, i l'únic que ha aportat la Reforma és presentar-los de manera explícita, i fer reflexionar els professionals sobre aquests aspectes.

*"... des de sempre hi ha hagut un gran interès i preocupació pels continguts de caràcter actitudinal, però formaven part del que n'anomenem "currículum ocult". La reforma, l'únic que ha fet ha estat constatar per escrit una sèrie de continguts que des de l'àrea d'**Educació Física** ja es treballaven". (E1:3)*

*"..., ja que els CA s'han treballat sempre,[...] la possible diferència que s'estableix en el currículum actual és fet que aquests continguts es vegin de la mateixa manera que els altres continguts. Tampoc els procediments abans no es tenien en compte de la mateixa manera. Per exemple, abans a les escoles es prioritzaven els continguts de fets i conceptes però això no vol dir que no es treballessin, o que no es potenciessin o que no s'aprenguessin... però potser no s'avaluaven... Bé, el mateix passa amb les actituds. La gent s'hi va acostumant, s'hi va adaptant progressivament però això no vol dir que abans no es fes. O sigui, es treballaven igual però el concepte és diferent, no solament es treballen, **sinó que a més a més forçosament s'han de treballar, i a més s'han d'avaluar...**" (E15:3)*

*"Jo crec que l'**Educació Física**, en ser tan avantatjós el fet de treballar aquest tipus de continguts, una mica ja els havíem treballat sempre. Bé, no ho anomenàvem continguts però abans a cada sessió havíem de determinar els objectius cognitius, motrius i afectivosocials i ho tentem claríssim que els havíem de treballar. El que ha fet la Reforma és ampliar això a la resta d'àrees i acabar de consolidar i ampliar-ho més. Ha aparegut un ventall ampli d'actituds, valors i normes, ho ha ordenat, organitzat i ha donat un suport i una base més teòrica". (E9:6)*

L'aplicació de la proposta de la Reforma, segons un mestre especialista és qüestió de sentit comú i d'una manera de ser:

"Bé, jo crec que sí, ja que ara els CA hi són presents i tothom els té molt en compte, però el treball dels continguts actitudinals és una cosa del sentit comú, forma part del com tu ets com a persona, del com tu entens la vida, com entens les relacions... com ho entens tot i com entens l'escola. Per mi és molt important i com que va tan vinculat a mi en aquest sentit les aportacions que fa la Reforma no m'han estat molt noves, ja que sempre els he tingut en compte. Jo sempre he avaluat tenint present aquest aspecte actitudinal. Ara trobo fantàstic que la Reforma ho reculli d'una manera específica". (E8:4)

La Reforma suposa un canvi en l'àmbit **teòric i de reflexió**, però no representa un ajut per a la pràctica diària, ja que presenten una gran indefinició:

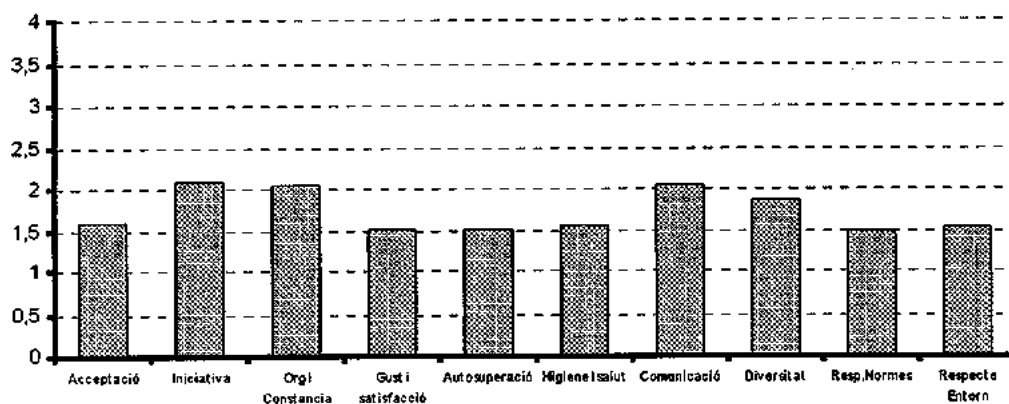
*"Crec que estem a la fase de "baixar" del camp teòric, estem d'acord amb la teoria, ens sembla correcta, però s'ha d'instrumentalitzar, hem de portar-ho a la pràctica, si no es queda com una cosa **teòrica** en què no es veu la manera de com portar-ho a la pràctica i aquesta és una de les grans il·lacunes de l'**Educació Física**. Continuem fent la mateixa **Educació Física** d'abans, amb terminologia de la reforma però que no canvia la realitat".(E4:4)*

*"Les aportacions que fa la Reforma teòricament són bones, però difícils de portar a la pràctica per la **indefinició** amb què vénen acompanyades, i això suposa que es dilueixen les responsabilitats més del que voldríem".(E14:2).*

Aquestes són algunes de les opinions generals sobre el que ha suposat la Reforma respecte del tractament d'aquest tipus de continguts. El qüestionari ens ha permès analitzar la proposta concreta d'actituds, valors i normes presentada pel Departament d'Ensenyament en l'àrea d'Educació Física en el 1r nivell de concreció. S'han valorat tres aspectes:

La **claredat** en relació a la comprensió del redactat de cada contingut considerant 1, molt clar; 2, clar; 3, poc clar i 4, gens clar. (Gràfic núm.)

Claredat



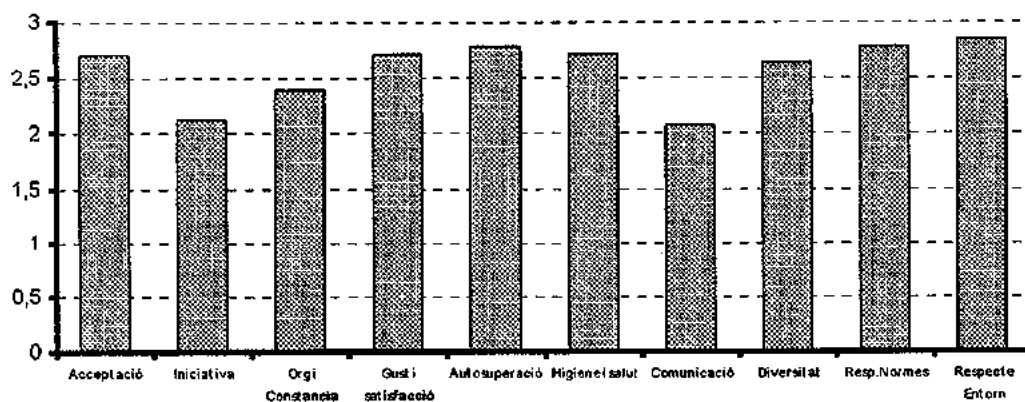
GRÀFIC NÚM 2

CLAREDAT DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

En general en el valor mitjà de respostes varia entre valors d'1,50-2 , per tant es considera que el grau de claredat dels continguts és força alt, i que com a conseqüència, no hi ha **difficultats per a la comprensió** dels continguts expressats en el disseny curricular.

La **importància** dels diferents continguts actitudinals tendeix a valors alts, i es consideren com a més importants els que es refereixen al respecte a la natura, les instal·lacions i el material. L'ítem 7 és considerat amb un valor més baix, i es refereix a "motivació cap a la comunicació corporal". Si analitzem el gràfic podem veure com podem ordenar els continguts en funció de la seva importància:

Importància



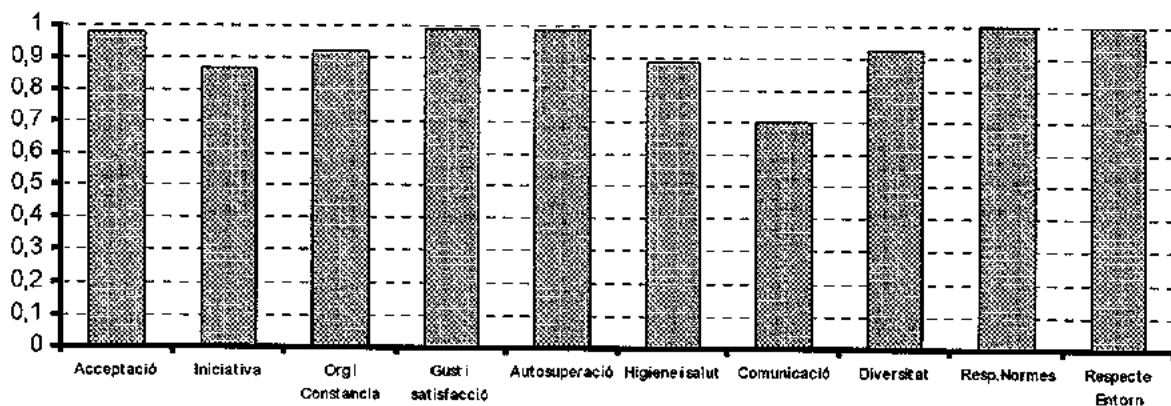
GRÀFIC NÚM.3

IMPORTÀNCIA DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

En darrer terme, si considerem el fet que el professorat *treballa o no* el contingut en qüestió, gairebé tots els continguts expressats es treballen (segons l'opinió dels enquestats). Els continguts que menys es treballen són els referits a la "comunicació corporal" i la "higiene i salut corporal".

De manera majoritària la resposta del professorat respecte d'aquest ítem és alta, tot i així, hem pogut comprovar que dos dels ítems es consideren encara poc assumits pel professorat: comunicació (ítem 7) i iniciativa (ítem 2).

Es treballen?



GRÀFIC NÚM 4
ELS TREBALLLES?

La pregunta anterior, anava acompanyada de dos apartats de caràcter obert en els quals s'oferia la possibilitat d'afegir o eliminar categories d'actituds. Les aportacions més significatives realitzades i orientades a afegir noves categories (18 en total), les podem agrupar i resumir en dues tendències

- a) Valoració del treball de grup, treball en equip, treball cooperatiu, relacions interpersonals, etc.
- b) Saber entendre el fet competitiu, acceptació del que suposa guanyar i perdre, relativització dels resultats, etc.

Tan sols una resposta suggeria eliminar una de les propostes presentades, i concretament proposava eliminar l'actitud referida a la comunicació corporal.

Com a conclusió de les dades aportades amb el qüestionari, és que els 10 CA proposats semblen clars en el seu redactat i que, en general, es consideren molt importants (el de comunicació és el menys puntuat).

En l'opinió d'alguns professionals entrevistats, es remarca l'ambigüitat de la proposta feta des del Departament d'Ensenyament:

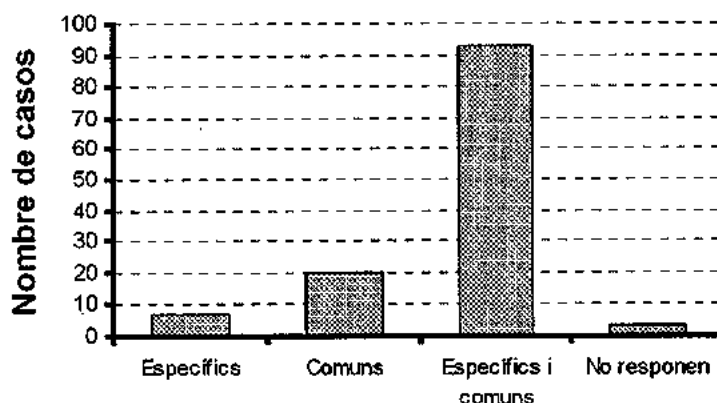
"A Catalunya els continguts actitudinals es plantegen de manera molt general i ambigua, mentre que en els dissenys curriculars s'especifica més cada contingut actitudinal amb relació al contingut procedimental que es treballa, per tant sembla, una proposta més concreta".(E1:3)

Aquest caràcter tant genèric i ambigu és un dels aspectes que dificulta l'aplicació pràctica d'aquests continguts.

1.4. Específics o comuns?

La majoria del professorat enquestat considera que hi ha determinats continguts actitudinals que són comuns a les diferents àrees curriculars, mentre que una part poden ser més específics d'una àrea en particular.

Específics o comuns?



GRÀFIC NÚM. 5
ESPECÍFICS O COMUNS?

Algunes entrevistes ens concreten més aspectes sobre aquest apartat, i afegeixen que els continguts actitudinals es poden i s'han treballar des de totes les àrees curriculars, però hi ha algunes àrees on resulta més fàcil de treballar-los i determinats continguts es donen amb més freqüència.

"N'hi ha de comuns com l'ordre, l'esforç, la cooperació, etc. i algunes específiques. Per exemple, en les ciències socials podríem considerar que és la "reina" del treball sobre les actituds els valors i les normes, però s'enfoca més de cara a les actituds més socials, però el que són actituds morals,

aquestes són comunes a totes les àrees. Podríem dir que hi ha àrees on resulta més **fàcil** treballar continguts actitudinals per les característiques de la mateixa àrea.. Fins i tot en un àmbit més **quantitatiu** hi ha més nombre de situacions actitudinals, però això no significa que no es puguin treballar a totes les àrees. És evident que en assignatures més humanístiques com la filosofia és més fàcil treballar aquest continguts i també hi ha més quantitat de situacions per a desenvolupar-los".(E11:6)

"Considero que els continguts actitudinals són **comuns** a totes les àrees però, com ja he assenyalat, en algunes àrees determinats continguts es trobaran més presents o amb més freqüència que en altres. Parlar de cooperació o de respecte a les regles de joc pot tenir una manifestació diferent a la classe d'Educació Física que a la d'anglès, encara que el fonament sigui el mateix".(E14:2-3)

La reflexió sobre si els continguts actitudinals són específics o comuns planteja la necessitat de proposar un espai i un temps en què es puguin treballar els possibles aspectes comuns de tots. Algunes propostes han estat plantejar la necessitat d'una assignatura específica, o dedicar una part del temps de tutoria al treball d'aquests continguts.

"Veient com estan passant les coses a l'escola, jo sóc partidari que s'incloguin els continguts actitudinals en una **assignatura específica**, tant a la primària com a la secundària, al mateix temps que s'incloguin des de totes les assignatures".(E14:3)

"Sí que hi ha d'haver un temps específic com ja hem dit, i pot ser la mateixa tutoria i un temps no predeterminat lligat a la dinàmica de la pròpia classe".(E10:6)

"...per tant, també seria partidari que existís una assignatura, o un **espai i un temps**, en els quals, no un expert, sinó simplement una persona que llegeix el diari, que mira la televisió, que viu la vida quotidiana,... pot dedicar una part de la seva docència a reflexionar sobre determinats temes relacionats amb l'educació en valors". (E12:3)

Tot seguit hi ha algunes aportacions sobre com hauria de ser aquest espai comú a totes les assignatures:

"La **tutoria** té una sèrie de vessants que tenen a veure amb l'educació de valors, i és el tutor qui es dedica en aquest espai al tractament dels problemes i dificultat quotidianes, al treball d'alguns temes transversals que no s'acaben en les assignatures en concret,... és a dir, destinar més que una classe d'educació en valors, un temps a la reflexió en valors de manera sistemàtica. Per tant, no seria una classe d'ètica, sinó dedicar un temps a la reflexió de problemes de la vida quotidiana de la classe, a qüestions de tipus socials...".(E10:1)

L'existència d'un espai i un temps a l'educació dels continguts actitudinals no exclou la necessitat que des de cada una de les àrees curriculars també es treballin els continguts d'actituds, els valors i les normes.

D'altra banda, alguns professionals en Educació Física es plantegen si els continguts actitudinals han de ser específics de cada bloc de continguts (proposta del Ministeri) o comuns a tots els blocs (proposta del Departament d'Ensenyament).

"Són dues propostes i totes dues tenen perills: Si realment les actituds són independents dels blocs i constitueixen un tema general... valia la pena posar-ho separat de tots els blocs de continguts. D'altra banda, aquelles coses que es toquen sempre, poden no tocar-se mai i això implica un risc. El plantejament del Ministeri de vincular-lo amb determinats blocs és un plantejament realista, positivista i operatiu. Des d'un punt de vista conceptual és millor el disseny d'aquí, però té el risc que és més purista conceptualment però que a l'hora de portar-lo a la pràctica..."por tanto sabido, olvidado" i al final no es fa". (E2:4)

Tal i com es reflecteix en aquesta darrera aportació, tant una proposta com l'altra suposen certs avantatges i també certs perills, per això aquest és també un tema interessant de reflexió i anàlisi.

1.5. Valoració de 34 continguts actitudinals globals

A la taula següent podem observar el grau d'importància (valorat de 1 al 10) que té cada un dels **34 continguts actitudinals "globals"** que proposa el Departament d'Ensenyament. En conjunt, tots aquests continguts són consideren molt importants (mitjana de 8,2 sobre màx.10)

Si els ordenem de major a menor puntuació, obtindrem com a més valorats els següents:

	Mitjana	Desviació
Respectar i tenir cura de les instal·lacions i material, tant propi com comunitari.	9,46	,96
Respectar les normes de joc.	9,43	1,03
Acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i acció.	9,43	1,01
Mostrar acceptació i respecte per si mateix.	9,30	1,20

TAULA NÚM. 37
CONTINGUTS GLOBALS MÉS PUNTUATS

Analitzant els resultats a partir de cercar el contingut més puntuat de cada grup de continguts proposats:

- a) Amb relació a un mateix
- b) Amb relació als altres
- c) Amb relació a les normes civiques i socials
- d) Amb relació al treball i camp de coneixement

	Mitjana	Desviació
Amb relació a un mateix:	8,46	
Mostrar acceptació i respecte per si mateix.	9,30	1,20
Prendre iniciativa i comportar-se de forma activa i respectuosa en les activitats, tant individuals com col·lectives.	8,99	1,46
Mostrar interès per participar en les activitats escolars.	8,70	1,63
Respectar les pròpies produccions, obres i les dels companys i companyes.	8,68	1,82
Valorar el propi progrés.	8,66	1,63
Autoreflexionar sobre els propis comportaments.	8,56	1,51
Valorar positivament la imaginació, la creativitat i el sentit lúdic.	8,43	1,60
Habituar-se a modificar, quan calgui, la pròpia actuació.	8,23	1,65
Ser responsable en l'establiment de relacions amb les persones de l'entorn.	8,20	1,70
Adquirir actituds d'interès i receptivitat.	8,07	
Mostrar autonomia i decisió en les iniciatives pròpies, al marge de les influències de les altres persones.	7,97	1,73
Prendre consciència progressivament de la responsabilitat personal i del compromís que comporta prendre decisions.	7,75	1,95
Amb relació als altres:	8,38	
Acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i acció.	9,43	1,01
Mostrar respecte vers les altres persones, el seu treball i les seves dificultats.	9,13	1,45
Valorar l'esperit de col·laboració per davant l'esperit de competició.	9,04	1,59
Adquirir l'hàbit de discutir i debatre en clima de diàleg i mantenir una actitud de respecte i de comprensió envers les altres persones.	8,64	1,68
Mostrar tolerància vers la diversitat d'opinions.	8,61	1,62
Col·laborar i participar en converses i diàlegs.	7,24	2,28
Interessar-se per dialogar sobre fets quotidians.	6,57	2,27
Amb relació a les normes socials i civiques:	9,1	
Respectar i tenir cura de les instal·lacions i el material, tant propi com comunitari.	9,46	,96
Respectar les normes de joc.	9,43	1,03
Ser responsable en el compliment de les normes bàsiques de	9,24	1,43

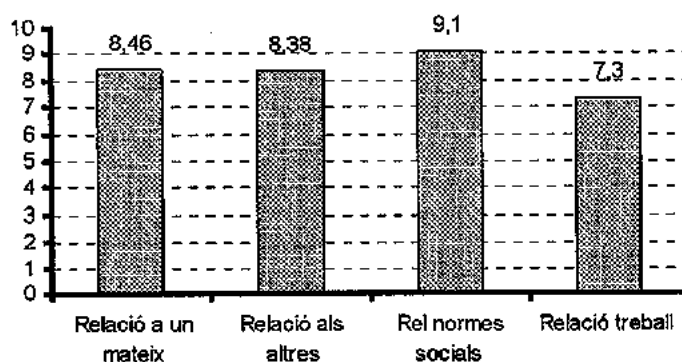
convivència		
Acceptar les normes de funcionament de la classe i col·laborar en el seu compliment.	8,23	1,17
Responsabilitzar-se en el manteniment del material de classe i de la higiene, pulcritud i ordre de l'aula.	9,16	1,39
Amb relació al treball i al camp de coneixement:	7,3	
Apreciar la constància en la realització del treball.	7,98	1,95
Valorar el treball ben fet i ben acabat.	7,98	2,28
Mostrar curiositat i inquietud per experimentar.	7,83	1,95
Manifestar satisfacció en resoldre problemes i comprovar idees.	7,69	2,02
Utilitzar amb precisió i correcció el vocabulari propi i específic de les àrees.	7,56	1,91
Interessar-se per observar amb objectivitat.	7,42	2,04
Apreciar la bona organització i presentació del propi material i dels treballs.	7,39	2,36
Valorar críticament les informacions i propagandes emeses pels mitjans de comunicació.	7,18	2,66
Ser conscient de la necessitat de recórrer a diferents fonts de consulta.	6,33	2,63
Tenir interès per la recollida de dades.	6,03	2,66

TAULA NÚM.38

VALORACIÓ DELS 34 CONTINGUTS ACTITUDINALS GLOBALS

Analitzant el gràfic que s'exposa a continuació podrem veure el resum dels valors mitjans de cada grup de categories d'actituds.

Resum dels 34 C.A.



GRÀFIC NÚM. 6

MITJANA DE PUNTUACIÓ DELS 34 CONTINGUTS ACTITUDINALS.

Si tenim present que les diferents actituds han estat valorades entre els valors de l'1 al 10, tenim una puntuació global molt alta entre la qual destaca el grup

relacionat amb les normes socials i cíviques (9,1), tenen puntuacions molt similars als blocs corresponents a les actituds relacionades amb un mateix (8,46) i amb els altres (8,38) i el bloc que té una puntuació mitja més baixa (7,3) és el corresponent a les actituds vinculades al treball i el camp de coneixement.

Malgrat aquests continguts siguin molt valorats, determinats experts en el tema consideren problemàtiques les llistes grans, ja que suposen el perill de ser oblidades o de tenir-les poc presents en la pràctica diària:

“Bé, el millor sistema no és començar amb llistes d'actituds, valors i normes, t'acabes discutint si són unes llistes generals o bé si són específiques,... després de fer tot això i escalfar-te molt el cap a l'hora de veritat et continues quedant amb una llista més o menys curta i com havies començat.

Bé més que fer un llistat d'actituds i valors de cada àrea ens hauriem de plantejar quines són les coses que ens “grinyolen”—preocupen— a cada àrea constantment, i a partir d'aquestes coses buscar com treballar-les i buscar les maneres de treballar-les és clar... Fer una mica el plantejament a l'inrevés i em sembla que en Educació Física no tindriem ni mûg minut de dificultat”.(E10:5)

Referint-se als anteriors llistats, i des del punt de vista de l'Administració, es destaca que molts professors fins i tot els desconeixen:

“Molts professors no saben ni que existeixen! Les 10 actituds de l'àrea, molts professors les incorporen perquè toquen i d'aquestes 10 trien la que més els agrada “gaudir de l'activitat física”. D'aquestes 10, en les primeres propostes estaven estructurades en tres categories en relació amb un mateix, en relació amb els altres i amb l'entorn. En quedar una llista de 10 indiscriminadament potser li treu claredat.... En el segon nivell de concreció sí que surten aquests tres blocs”.(E2:4)

Segons les opinions anteriors, les grans llistes de continguts no faciliten gaire la tasca del professorat i fins i tot en alguns casos una gran part de professors les desconeixen.

1.6. Valoració dels objectius de la matèria

Si finalment observem les dades obtingudes en relació amb el valor atorgat als diferents **objectius** de l'àrea d'Educació Física, tots ells són altament valorats. A la taula següent presentem una relació de tots ordenats de més a menys importància.

L'objectiu considerat com a més important és el vinculat al fet de **gaudir de l'activitat física (9,32)**, i el menys valorat coincideix també amb l'objectiu

relacionat amb l'**expressió i comunicació corporal (7,90)**. Aquestes dades coincideixen amb la valoració obtinguda en la valoració dels continguts actitudinals específics d'Educació Física. Amb aquesta coincidència també es pot constatar l'estreta relació que s'estableix entre objectius generals d'àrea i els seus continguts actitudinals.

Objectius generals d'Educació Física	Mitjana	S
Valorar i fruir de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.	9,32	1,05
Conèixer i acceptar el propi cos, com també les possibilitats de moviment.	9,11	1,42
Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones, específicament, la utilització de relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.	9,10	1,36
Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i destreses específiques fonamentals de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i maneig d'objectes variades i diversificades.	8,80	1,42
Utilitzar les habilitats i destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motius.	8,75	1,29
Conèixer i identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i en medis diferents que l'habitual, demostrant respecte vers l'entorn.	8,55	1,38
Assolir un domini postural corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.	8,52	1,39
Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb els altres persones, amb els objectes i en medis diversos.	8,36	1,52
Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com un a manera més d'utilitzar el temps lliure.	7,92	1,66
Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.	7,90	1,48

TAULA NÚM. 39

VALORACIÓ DELS OBJECTIUS DE LA MATÈRIA

Els tres objectius considerats més importants estan molt relacionats amb qüestions d'actituds:

1. **Gaudir** de l'activitat física i adquisició **d'hàbits higiènics**.
2. **Coneixement i acceptació** del propi cos.
3. **Accés al comportament social amb solidaritat, responsabilitat i respecte a les altres persones, utilitzant la cooperació...**

Els anteriors objectius van molt per davant de qüestions de caràcter més conceptual i /o procedimental o tècnic. Alguns professors ens n'ampliaven detalls:

"L'objectiu més important és que els nens disfrutin de l'activitat física, que s'ho passin bé. Si el nen no s'ho passa bé o no disfruta movent-se... en alguna cosa ens equivoquem! Cal aconseguir que la seva pràctica esportiva sigui present tota la vida, que tingui ganes de continuar practicant. Si aconseguixes que el nen s'ho passi bé, aconseguiràs que adquireixi unes habilitats; si no disfruta, no cal que busquis l'altre... Per a mi és el més important".(E8:4)

"Per mi personalment el més important és que s'ho passin bé. Jo no em proposo assolir un rendiment".(E6:4)

"Per mi els objectius generals estan molt relacionats amb els continguts actitudinals, o sigui prioritzo com a objectius de la matèria aspectes actitudinals".(E7:4)

1.7. Interpretació dels resultats

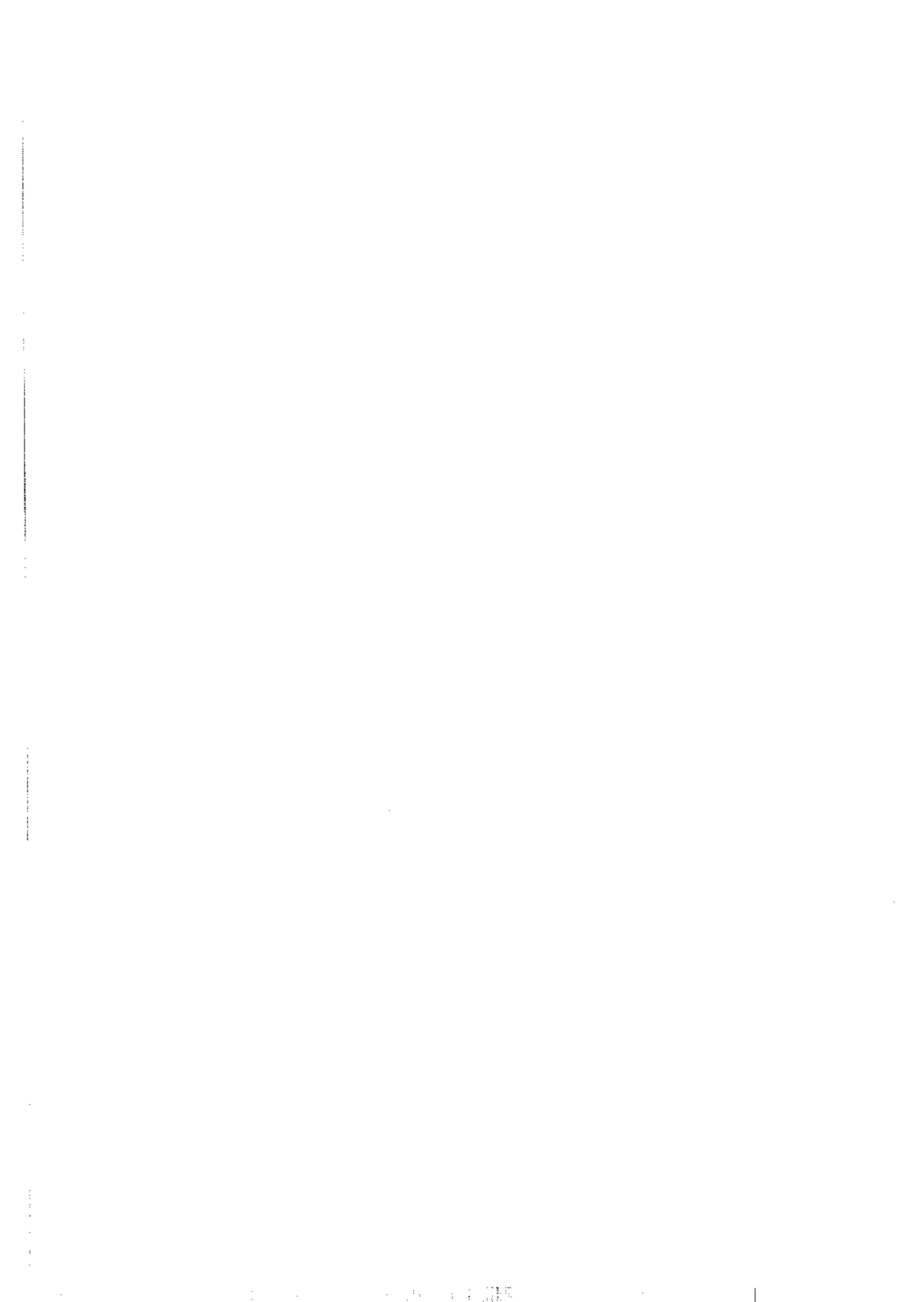
- El professorat considera que els continguts actitudinals són molt importants, tot i que a la pràctica estem força convençuts que es continuen valorant més els continguts de procediments –en **Educació Física**– i conceptes –en la resta de matèries. Els motius d'aquesta aparent contradicció poden ser la gran importància que han tingut els conceptes durant molts anys, tant en l'àmbit de l'escola com a nivell de la societat en general.
- La Reforma Educativa ha servit bàsicament per fer prendre consciència al professorat de la necessitat de plantejar-se i reflexionar respecte aquests continguts, igual que els de procediments i els de conceptes. Tot i així molts professionals manifesten que aquests continguts sempre han estat presents en la pràctica educativa. Creiem que el plantejament de la Reforma queda sovint a un nivell molt teòric, i encara no està prou assumit pel professorat i les famílies.
- Estem totalment d'acord amb l'opinió d'alguns experts que afirmen que si bé la Reforma en general ha estimulat la reflexió sobre els tres tipus de continguts, el seu plantejament s'ha interpretat sovint com a excessivament burocràtic i teòric. S'ha intentat forçar l'estructuració dels continguts en tres columnes, i a la pràctica aquest plantejament no sempre és correcte, ja que els continguts estan molt relacionats entre si, i suposen una certa transversalitat en el seu treball.
- D'altra banda, no ens sorprèn que un 99% dels enquestats consideri l'**Educació Física** especialment adequada per al treball d'aquests continguts ja que els professionals d'aquesta àrea tradicionalment havien reivindicat

aquest caràcter "especial" de la matèria. En certa manera, la Reforma ha suposat un reconeixement d'aspectes que els mestres ja tenien molt assumits. La cooperació, la superació, el caràcter lúdic... són factors que van molt implícits en la dinàmica de la pròpia assignatura. Per tots els motius exposats, sembla força lògic que es pugui considerar l'**Educació Física** una assignatura privilegiada per treballar-hi els continguts d'actituds, valors i normes.

- També volem destacar que estem d'acord amb la justificació que fan alguns experts en **Educació Física**, indicant que aquesta és una matèria molt procedimental, però això no significa que els procediments hagin de ser més importants que la resta de continguts.
- El 77% del professorat considera que alguns continguts actitudinals són específics de cada àrea curricular i, d'altres, són comuns a totes les àrees. Aquesta resposta ens sembla força coherent, ja que el mateix currículum estableix uns continguts per a cada àrea i uns continguts globals. De totes maneres, podem veure que els continguts es van repetint i l'únic que varia és la freqüència en què apareixen a les àrees. Per tant, podrien considerar-se gairebé tots comuns (només un 16,5 % dels enquestats respon que són comuns). El perill de situar-los únicament com a continguts comuns, és que en considerar que els ha de treballar tot el professorat, no els assumeixi ningú en concret. Aquest pot ser un dels motius segons els quals els experts responsables de l'elaboració dels dissenys curriculars han optat per situar-los en les diferents àrees i també en una apartat general, ja que s'han de treballar des de cada àrea, però també globalment.
- Estem d'acord en la necessitat de reivindicar un espai i un temps concret per treballar continguts actitudinals que podríem considerar comuns a totes les àrees. Aquesta opció sembla més adequada que el fet de poder dissenyar una assignatura específica.
- Els 34 continguts actitudinals globals han estat puntuats molt alts, destacant-ne els relacionats amb les normes socials i cíviques. Creiem que en l'etapa d'educació primària es dona molta importància al procés de socialització del nen i aquest pot ser un dels motius pels quals els continguts inclosos en aquest bloc han estat molt puntuats. Un altre motiu que pot justificar aquesta puntuació tant alta dels continguts relacionats amb les normes socials, és que el seu redactat es refereix a aspectes molt concrets, mentre que altres continguts són més ambigus i poc precisos.
- Les grans llistes d'actituds, valors i normes —proposta global del Departament d'Ensenyament—, no faciliten ni orienten el treball als mestres, malgrat que les propostes presentades en aquests llistats puguin ser molt ben valorades. D'altra banda, en les entrevistes hem copsat

veritables problemes quan demanàvem als mestres que proposessin algun contingut actitudinal important.

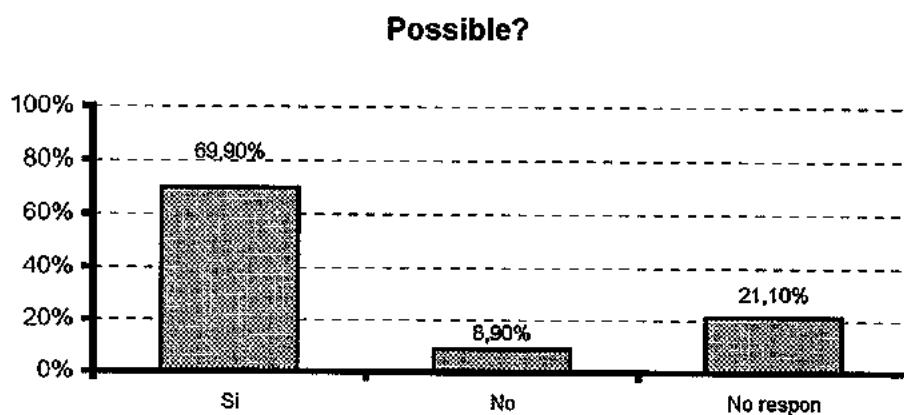
- L'objectiu de "valorar i fruir de l'activitat física", ha estat el més valorat d'entre els 10 objectius generals de la matèria. Durant molts anys, l'Educació Física s'havia plantejat únicament objectius de rendiment, mentre que a partir dels anys 80, l'esport recreatiu o esport per a tothom va causar un gran impacte al nostre país. Aquest fet sens dubte ha influït de manera decisiva en un canvi de plantejament de l'Educació Física escolar on primava la tècnica i el rendiment per davant de qualsevol altre objectiu. Ara bé, això pot comportar el risc d'aplicar la coneguda "lei del pèndul", i que alguns mestres entenguin que l'únic objectiu ha de ser passar-ho bé. Entenem que no ha de ser així sino que, a més de passar-ho bé, s'han d'aconseguir altres objectius educatius.
- Els objectius i continguts actitudinals relacionats amb l'àmbit l'expressió corporal són els que s'han considerat menys importants en relació a la resta d'objectius i continguts. Aquesta infavaloració pot ser deguda possiblement a la manca de formació dels mestres en aquest àmbit, i a una concepció de l'Educació Física més propera a la millora d'aspectes relacionats amb el rendiment o a les habilitats esportives, que han sigut les corrents dominants durant molts anys.



2. Tractament dels continguts actitudinals

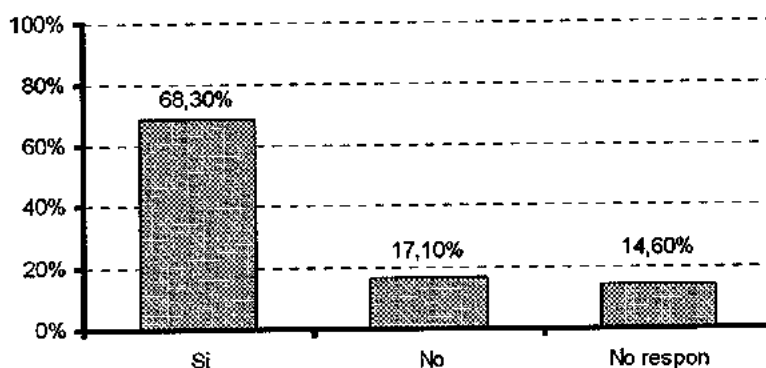
2.1. Programació

Un 70% del professorat enquestat considera que és possible i necessari *programar* els continguts actitudinals, mentre que un 8% considera que no és possible i un 17% no ho considera necessari. Malgrat aquests resultats només un 60% manifesta que realment els programa, mentre que un 34% no ho fa.



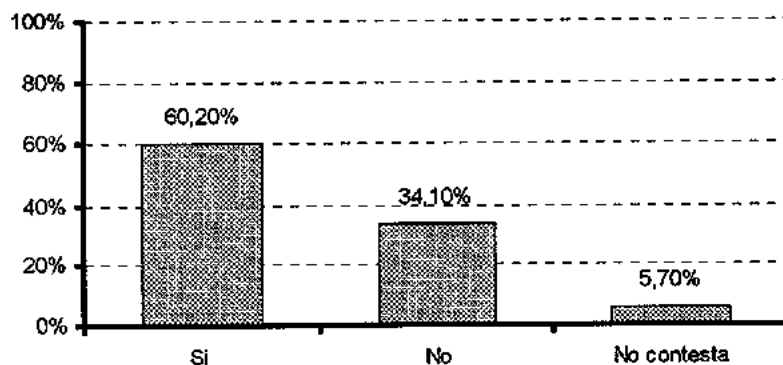
GRÀFIC N°7
CREUS POSSIBLE PROGRAMAR ELS CA?

Necessari?



GRÀFIC NÚM. 8
CREUS NECESSÀRI PROGRAMAR ELS C.A.?

Els programes?



GRÀFIC NÚM. 9
PROGRAMES ELS C.A.?

Malgrat que en el qüestionari un 60% dels mestres manifesta que programa els continguts de caràcter actitudinal, en l'anàlisi de documents dels centres específics investigats podem constatar alguns aspectes en relació a aquest tema:

A través de l'anàlisi de documents realitzat, hem constatat que la programació de continguts - conceptes, procediments, i actituds- en un segon nivell de concreció, sovint és queda reduïda a una còpia gairebé literal de l'exemple proposat en el document oficial del Currículum.

En un dels centres investigats, no hi ha cap document escrit en relació amb això, i la mestra de la matèria ens diu, respecte de la necessitat de programar-los, el següent:

"Com a mínim s'han de pensar quins s'han de treballar per tal d'organitzar-los. Si programar vol dir escriure'ls, jo personalment no ho faig, però hi ha aspectes com ara la competitivitat que abans no se'n parlava i ara es té molt present. Bé, com a reflexió està bé, però que s'hagin d'arribar a posar damunt d'un paper... per exemple el segon nivell de concreció, hi ha molta palla sintàctica, sembla que estiguis obligat que hi hagi una correlació entre conceptes, actituds i procediments. I això és palla, són ganes de tenir les tres columnes plenes".(E6:4)

Als els centres en els quals hi havia documentació escrita sobre el tema, hem constatat que en la concreció del tercer nivell de concreció, i sobretot en la programació diària, sovint desapareixien totalment els continguts de caràcter actitudinal, presentant-se únicament els continguts de tipus procedimental. Aquest fet és ratificat amb la opinió següent:

Jo crec que s'han de programar i que els professors els programen i això no és un problema, el que el professorat no fa després és "baixar-los", concretar-los en la pràctica. O sigui, quan preparen un crèdit o unitat didàctica, se'ls plantegen, els escriuen, però després aquests no apareixen a les sessions. A les sessions únicament apareixen procediments.(E4:4-5)

Alguns professionals entrevistats manifesten que, en general, els continguts actitudinals s'haurien de programar, però que no sempre es programen:

*"Sí, han de **programar-se** els continguts actitudinals, sobretot si no hi ha un projecte de centre molt unificat en aquest sentit. Però el cert és que poques vegades es programen i si es fa, no passen de ser lleugers sermons".(E14:3)*

Contrastant amb l'anterior afirmació, algun expert afirma que no sempre és necessari o possible programar-los ja que molts continguts actitudinals van implícits en la pràctica quotidiana i són imprevisibles. Tot i així, s'han de preveure:

"Bé hi ha aspectes que s'han d'escriure, s'han de preveure, etc., però n'hi ha d'altres que no es poden planificar - programar, per exemple, l'assemblea de classe.

En Educació Física tampoc sempre pots preveure quan sortirà un conflicte i hauràs d'aturar el joc, fer una rotllana i comentar que no es pot jugar d'una determinada manera. Però sí que pots preveure que un determinat dia has d'aturar-te i reflexionar sobre la higiene, per exemple, la seva importància, etc."(E10:6)

D'altres persones remarquen que, si bé sovint es programen a nivell general — objectius, primer i segon nivell de concreció...— queden a un nivell molt teòric, i no apareixen en la programació diària. Segons la seva opinió, aquests continguts es van transmetent de manera poc sistemàtica, immersos en la pròpia pràctica, i malgrat les dificultats cal programar-los:

"Crec que s'han de programar, seqüenciar, i avaluar. Crec que el professorat els formula com a objectius didàctics, el que passa és que després no dissenyen activitats d'ensenyament-aprenentatge específiques. Crec que utilitzen les altres per dir que ja els treballen. O sigui, penso que com a objectiu didàctic apareix, però després en el disseny d'activitats E-A no es tenen en compte, i s'avaluen poc".(E9:7)

"Jo crec que sí que s'haurien de programar. De la mateixa manera que es programen els continguts conceptuals i procedimentals també s'haurien de programar els d'actituds, valors i normes, però no existeix una tradició per part del professorat i, a més, tampoc no sap massa com fer-ho.(E11:6)

Des de l'Administració es planteja més com una obligació el fet de programar-los:

"Sí, es clar que els programen —els mestres—, jo crec que sí... bé jo entenc que ho han de fer! Ara bé el coneixement directe de si ho estan programant o si ho estan avaluant ho tenen els inspectors, que són els responsables de veure els projectes curriculars on tot això ha d'estar establert i fan el seguiment més directe de si això s'està complint o no, però en principi des de l'Administració s'han posat tots els mitjans per tal que això sigui així".(E15:2)

Respecte a si els continguts actitudinals s'haurien de programar, un inspector en diu:

"Penso que sí. És molt costós però s'han de programar. Ara bé hi ha certes actituds que no es poden programar, com per exemple no tirar papers a terra".(E2:4)

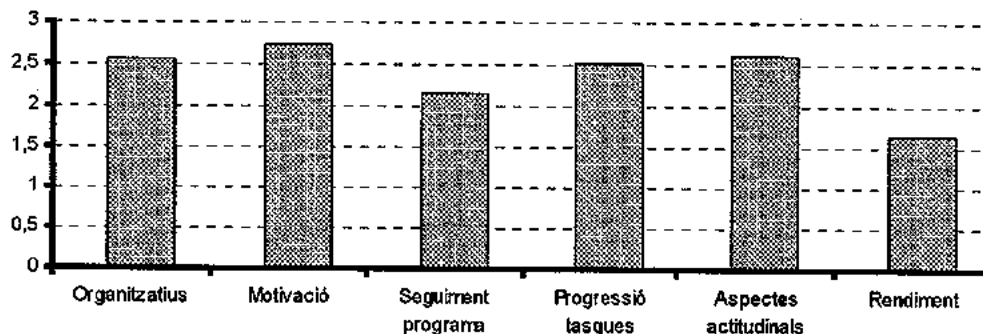
Altres opinions interessants de destacar, és que els continguts actitudinals es van transmetent de manera poc sistemàtica, però que el professorat els té presents i que van implícits en la pràctica diària:

"Segons la reforma, s'haurien de programar, això no significa que a la realitat els professors els programin. Penso que el professorat els té presents constantment a trets generals en les diferents unitats de programació i que estan implícits amb la pròpia practica diària, i de mica en mica es van transmetent, sense que sigui d'una manera sistemàtica... El treball de les actituds és innat, constitueix una manera d'impartir la docència... no cal tenir-ho per escrit perquè es va donant en la pròpia realitat educativa Exemple: una

situació d'agressió, el professor dona una resposta immediata... no es planteja s'hi ho programa o no".[E1:4]

En la **preparació de la sessió** d'Educació Física, el professorat valora sobretot aspectes de caràcter motivacional (valor de 2,73 sobre un màxim de 3), aspectes organitzatius (2,57) i aspectes de caràcter actitudinal (2,61). L'aspecte considerat com a menys important respecte dels proposats són els relacionats amb la millora i exigència en el rendiment de l'alumnat. En el gràfic següent, es pot veure el conjunt d'aspectes proposats i la valoració de cada un.

Aspectes importants en la preparació de la sessió



GRÀFIC NÚM 10

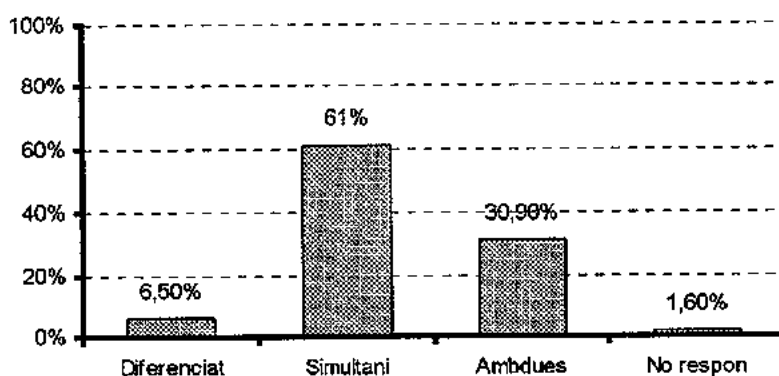
ASPECTES IMPORTANTS EN LA PREPARACIÓ DE LA SESSIÓ

Del gràfic anterior es desprèn que des d'un punt de vista de l'opinió del professorat els aspectes actitudinals són considerats importants en la preparació de la sessió, això no significa necessàriament que aquests es programin de manera sistemàtica. D'altra banda, l'aspecte valorat com a més important de la preparació de la sessió, és la motivació. Cal remarcar que la motivació també forma part dels continguts d'actituds, valors i normes.

2.2. Temps diferenciat o simultani?

Davant de la qüestió de si cal que els continguts actitudinals ocupin un *temps* diferenciat respecte del tractament dels altres dos tipus de continguts, només un 6,5% considera que es requereix un tractament diferenciat, un 61% opina que el tractament ha de ser simultani i un 30% manifesta totes dues opcions.

Temps ?

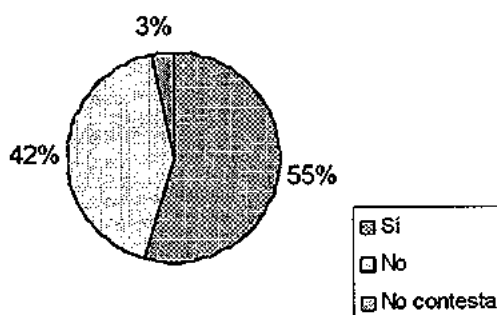


GRÀFIC NÚM. 11

TEMPS DIFERENCIAT O TEMPS SIMULTANI?

La conseqüència més immediata de dedicar un cert temps al treball dels continguts actitudinals és que es redueix el temps dedicat als altres continguts.

Disminuir temps pràctica?



GRÀFIC NÚM. 12

DISMINUIR EL TEMPS DE PRÀCTICA?

Cal destacar que mentre un 55% del professorat estaria d'acord a disminuir el temps de pràctica real per dedicar un temps exclusiu a aquests tipus de continguts, un 42% opina el contrari.

En realitat, hem pogut observar com força sovint es dedicava una part del temps de la sessió d'Educació Física al treball de continguts actitudinals. En determinades sessions el mestre aturava la classe i introduïa un element de reflexió, una petita assemblea, explicacions sobre aspectes higiènics, etc :

"Per exemple quan sorgeix un conflicte, jo aturo la classe, i com tu també has pogut veure, els mateixos nens poden aturar la classe si consideren que hi ha un conflicte: ha passat alguna cosa important, un nen plora.... per tant, això s'ha de resoldre i això és prioritari a les classes. Com ho resolts? Aturant la classe i parlant, intentem resoldre-ho entre tots, jo em considero un més".
(E8:3)

D'altra banda, hem pogut observar que moltes vegades, dins de la mateixa classe pràctica, es dedica un cert temps de la classe a aspectes de caràcter purament actitudinal. Aquest fet, evidentment repercuteix en una disminució del temps real de classe.

"La sensació és que la classe ha estat molt curta, i no ha donat temps per controlar el què havien de fer, ja que sense adonar-se'n ja eren quasi tres quarts de dotze. La classe ha començat uns 8'-10' més tard, com que han d'acabar 10' abans per canviar-se, el temps passa volant. En aquestes edats, si que es treballen aspectes higiènics; en classes d'1h és molt just per treballar bé els altres continguts".(OB. centre 1, sessió 9)

Si tenim en compte que, segons els resultats del qüestionari, la mitjana de temps total dedicat a una sessió d'Educació Física és de 63 minuts, i el temps real de classe és de 48 minuts (taula 40), dedicar un temps específic a la transmissió de continguts actitudinals pot suposar una reducció important de la durada global de la sessió pràctica.

Distribució del temps de classe	Mitjana (minuts)	Desviació
Temps total de classe	63'	18'
Temps real de classe	48'	15'
Desplaçaments	7'	5'
Canvi de roba/vestit	6'	4,5'
Dutxa	9'	6'

TAULA NÚM. 40
DISTRIBUCIÓ DEL TEMPS DE CLASSE

Finalment, la discussió és molt més complexa del que aparentment pugui semblar, ja que alguns experts opinen que si els continguts actitudinals, van

implícits amb la pràctica, encara que es programin, no necessàriament han d'absorbir un temps i un espai determinat, d'altres opinen el contrari.

"Els continguts actitudinals es vehiculen de manera implícita en la pràctica educativa. D'entrada, encara que es programessin, en principi, no haurien de necessitar un espai i un temps específics. Una cosa és programar-los i una altra cosa és absorbir un temps".(E11:6)

"Hi ha continguts que haurien de seqüenciar-se i programar-se en relació amb dates concretes, però altres han d'estar presents en cada moment davant l'actuació de professors i alumnes".(E14:4)

2.3. Estratègies metodològiques

Si analitzem les **estratègies metodològiques** més utilitzades en les sessions pràctiques diàries per treballar continguts actitudinals, el professorat d'Educació Física entrevistat destaca com a mecanismes més habituals el **diàleg**, i la **reflexió** sobre situacions conflictives i el **recull de la sessió**. Les estratègies menys utilitzades són la utilització de diaris de classe, possiblement perquè aquests s'utilitzen més en edats més avançades.

"Jo crec que no, bé, no sabria què dir-te... Una metodologia, una estratègia, seria el mètode del cercle, el diàleg... per exemple, les assemblees de classe, les bústia de suggeriment... Jo a classe em funciona molt el diàleg, ja que es produeix una reflexió immediata, quan hi ha aspectes que et depassen, llavors organitzes una assemblea a l'aula..."(E8:5)

A la taula següent podem extreure la puntuació obtinguda en cada una de les estratègies, valorada de 0 a 3 (0 = mai; 1, algun cop; 2, sovint i 3, diàriament).

Estratègies	Promig	Desviació
Diàleg	2,45	,56
Assemblea	1,07	,77
Reflexió sobre situacions conflictives	2,23	,43
Bústia de suggeriments	,31	,62
Comentaris de vídeos o textos	,85	,72
Treballs (murals, fotografies...)	,66	,76
Diaris de classe	,24	,57
Recull de la sessió	2,00	,56

TAULA NÚM. 41
PRINCIPALS ESTRATÈGIES

A l'apartat següent, analitzarem com el diàleg i la reflexió es treballen a les classes d'Educació Física observades, i de quina manera el professorat els aplica a les pràctiques diàries.

En els documents elaborats pels centres observats, es pot constatar que en tots ells es fa una incidència explícita a una determinada manera de fer, una metodologia de treball general a totes les àrees. Alguns centres ho concreten en el PEC, d'altres en el RRI, etc de manera més concreta o més general s'hi recullen aspectes com, ara aquests:

*"Respectar les persones i l'entorn
Fomentar la cooperació i el treball en equip
Aconseguir un diàleg des d'un àmbit de respecte i llibertat per tal de
promoure la no violència en els alumnes".(PEC, Centre 1)*

Preguntant als experts en valors i a professionals encarregats de la formació de professorat, sobre la necessitat d'utilitzar els tradicionals mètodes o tècniques d'educació en valors com ara la clarificació de valors, discussió de dilemes etc. en les classes d'Educació Física, apareixen diferents reflexions sobre aquest aspecte:

"Bé, hi ha de tot, però en general són metodologies potser més pensades per treballar-les en un espai específic —la tutoria per exemple— i evidentment i ha una qüestió d'adequació a les edats... Alguns dels instruments aplicats als més petits no funcionen, però també es podrien adaptar i simplificar. Però jo no crec que aquestes metodologies representin l'única manera de treballar en valors i menys la manera més adequada de treballar-ho en les diferents àrees, segur que hi ha altres maneres...".(E10:7)

*"Des del meu punt de vista, entenc que els anomenats **mètodes** tradicionals de clarificació de valors, discussió de dilemes, rol playing, etc. (que no resulten ser tan tradicionals), poden ser molt efectius per el desenvolupament dels continguts actitudinals, però sempre que després existeixi una veritable projecció en l'**ambient general del centre**, ja que si no és així, es reduiran a sermons rebuts a la classe d'ètica o en una certa assignatura o amb un determinat professor. Pot passar una cosa semblant al que passa amb l'ortografia, i és que els nens es preocupen de no fer faltes únicament quan estan fent un dictat o quan estan elaborant una redacció per a la classe de llengua, però no els sol preocupar el que passa si la redacció és per a la classe de Coneixement del Medi".(E14:4)*

A les classes d'Educació Física observades, hem pogut veure que els mètodes descrits no s'utilitzen. Segons els experts, cal una adaptació i simplificació d'aquestes tècniques, ja que entre les tècniques pures i la realitat hi ha una distància enorme.

Els principals problemes derivats de la utilització d'aquestes tècniques específiques, són que representen instruments molt **teòrics** i a vegades poc adequats a l'edat dels nens d'educació primària:

"Almenys aquests mètodes, tal com s'han pensat de manera teòrica, són difícils que en algunes edats es puguin aplicar; ara bé, una altra cosa són les adaptacions, ja que a un nen de sis anys se li pot proposar un dilema senzill i es pot fer una adaptació dels passos formals de la tècnica..."(E11:7)

"Es pot afirmar que entre les tècniques pures i la realitat escolar hi ha una distància tan enorme que quasi no trobes cap tècnica de les descrites i fins i tot observant persones que s'han format en l'àmbit de metodologies específiques i que en el seu pensament les tenien assumides de manera molt clara, però que no les utilitzen. Bé, està fora de dubte que són instruments útils, que serveixen...però una classe és una realitat molt més complex...és un rerefons que està bé, i que serveix per adonar-se que per treballar determinades actituds i determinats valors, disposem de mètodes molt vàlids que es poden fer servir, però que quan els inrustes en una classe poden agafar una altra forma..."(E10:7)

Molts professionals coincideixen que més que unes tècniques específiques el que realment importa és **l'actitud general del professorat**, la seva manera d'actuar, la manera de comunicar-se, la forma de vestir, etc..

*"Com a estratègia bàsica per a l'ensenyament de les actituds em centro fonamentalment en el **professor**: com més coneixements tingui, com més recursos disposi, com més equilibrat estigui, com més bones relacions estableixi amb els seus alumnes, crearà situacions adequades per tal que tot allò que faci funcioni. No es pot transmetre il·lusió, tolerància, etc. amb crícs, i enfadat... És fonamental que el professor treballi també amb la col·laboració dels alumnes, fer-los participar en les decisions, etc."(E3:3)*

A l'apartat 4 d'aquest capítol, tractarem de manera específica la importància de l'actuació del professor en el treball dels valors, les actituds i les normes.

2.4. Criteris d'avaluació

Segons les dades obtingudes en el qüestionari, els **criteris d'avaluació** més utilitzats pel professorat d'Educació Física en els diferents cicles de primària són:

	Cicle Inicial	Cicle Mitjà	Cicle Superior
Autoavaluació de l'alumne	13,8%	25,2%	51,2%
Proves d'execució pràctica	47,2%	71,5%	79,7%
Treball diari de classe	78%	85,4%	86,2%
Actitud de l'alumne a classe (interès, participació...)	53,9%	91,5%	80,4%
Progressió (nivell inicial-final)	65,9%	75,6%	78%
Registre d'assistència i puntualitat	37,4%	44,7%	48,8%

TAULA NÚM. 42
CRITERIS D'AVALUACIÓ

De l'anàlisi dels resultats expressats en la taula anterior es desprenen les valoracions següents:

Els criteris d'avaluació més utilitzats es fonamenten en la valoració de l'actitud de l'alumnat (**interès i participació**) tant en el cicle inicial, com en el cicle mitjà i superior.

L'**autoavaluació** s'utilitza de manera progressiva en la mesura que s'incrementa l'edat, així com també s'incrementa la utilització de proves d'execució pràctica de manera proporcional a l'increment dels cicles educatius.

En l'avaluació té una gran importància el **treball diari** realitzat a les classes i també la **progressió** de l'alumne respecte del seu nivell inicial.

D'altra banda, el registre **d'assistència i puntualitat** té menys incidència en l'avaluació, fet que sembla bastant lògic ja que l'assistència d'entrada és obligatòria per a tots els nens i nenes i la puntualitat és un aspecte que a vegades té una dependència no només del propi alumne sinó que pot dependre d'altres factors (pares, professorat, etc.).

Si bé un dels aspectes considerats importants en l'avaluació de la matèria és l'actitud de l'alumne per davant de la realització de les proves pràctiques (taula 42), en l'anàlisi de documents de centre no sempre es dona tanta importància a

l'avaluació d'actituds com es manifesta en el qüestionari. Un exemple d'enunciats per als informes d'Educació Física del cicle inicial és aquest:

"1r trimestre (10 frases): no apareix cap enunciat referent a actituds, valors i normes

2n trimestre (10 frases): en quatre enunciats (dos de positius i dos de negatius) es valoren aspectes actitudinals referits al nivell de treball i participació / en guanyar i en perdre.

3r trimestre (10 frases): dos dels enunciats (un de positiu i un de negatiu) fan referència a la participació i al respecte als altres". (Informes, Centre 3)

A les entrevistes també s'han recollit alguns aspectes derivats de l'avaluació que en el qüestionari no ens permetia incloure, i que considerem de gran interès:

En general es considera interessant i necessari avaluar els continguts actitudinals; ara bé, hi ha una gran **difficultat** per avaluar els aspectes de tipus actitudinal:

"I tant que s'han d'avaluar, de la mateixa manera que avaluem tota la resta. Dificultats? Bé, el problema és l'enregistrament sistemàtic, és l'assignatura pendent, sempre tens més clares les "puntes" pel que fa a les actituds... per mi em faltaria un mecanisme d'enregistrar això, però ens n'anem sortint. Quant tens els nens de primer a sisè acabes coneixement tant els nens que... et costen més els petits perquè és el primer any que els tens, però els de sisè ja saps de sobres de quin peu calcen, i com van evolucionant...(E8:5)

Són molts els professionals que manifesten que hi ha una **manca d'instruments** adequats per avaluar els continguts actitudinals, però a la vegada s'insisteix i es reivindica sobre la **necessitat** d'avaluar-los:

"Una de les gran carències en el món de l'avaluació és la manca d'instruments, i en els cursos que imparteixo sempre em demanen que els parli d'avaluació dels CA i he de confessar que no hi ha instruments, i finalment acabes fent un disseny a la mida, buscant els instruments que hi ha en el món de l'EF quin seria el que s'acomoda a les necessitats del CA però hi ha un buit i quan el mestre o llicenciat es troben en aquest buit, passa, i quan arriba la nota el fet actitudinal passa a ser un coeficient corrector a través de les seves impressions".(E4:5)

"Segur que no hi ha suficients instruments per avaluar-los, però d'altra banda jo crec que tots els mestres els tenen molt presents i ho fan de manera molt espontània: només cal anar a una reunió d'avaluació de mestres per adonar-se que no podem afirmar que les actituds no s'avaluin ans al contrari, ja que s'avaluen molt".(E10:7)

"Crec que potser sí que els avaluen, però no els avaluen de manera objectiva. No crec que elaborin registres objectius, no tenen instruments per sistematitzar-ho".(E9:8)

"De fet, els professors no disposen d'instruments adequats per a l'avaluació de les actituds i resolen el problema com bonament poden".(E14:4)

"Considero que el professorat no té suficients instruments per avaluar actituds. El que jo he vist més a les escoles, és que el professor té una llista de frases estandarditzades d'allò que vol valorar —una en positiu, una en negatiu i una en neutral— , i selecciona les frases més representatives per a cada alumne".(E11:8)

Malgrat la gran dificultat d'avaluar aspectes d'actituds i valors, hi ha un gran interès perquè aquests estiguin presents en l'avaluació i els informes dels alumnes.

També es remarca la diferència entre avaluar i qualificar, fet considerat com a totalment necessari per tenir un coneixement del procés educatiu. En conseqüència l'avaluació de les actituds ha de ser de caràcter qualitatiu. Alguns professionals fan propostes concretes sobre com avaluar els alumnes:

*"Bé, jo entenc que valorar les actituds ha de ser amb **comentaris**. En qualsevol avaluació sobre actituds, han de primar aspectes qualitius per sobre de qualsevol altre aspecte. Jo, per exemple, prefereixo una entrevista cada tres mesos d'un alumne, que no pas l'informe trimestral, fred, etc".(E11:8)*

"Quant a l'avaluació, el meu plantejament és que s'han d'avaluar (això no vol dir qualificar) els continguts actitudinals, ja que és una forma necessària de saber si el procés d'ensenyament i aprenentatge ha tingut efecte o no.[...] Pel que fa als instruments que cal utilitzar per avaluar els continguts actitudinals destacaria l'observació, l'entrevista, les escales i els quaderns de classe. Possiblement la primera, encara que no sigui la més senzilla, resulti la tècnica que més evidència ens aporti del grau en què els continguts han estat no sols apresos, sinó també assumits".(E14:4)

"Cal avaluar-los en referència als objectius terminals. No ha de ser una avaluació qualificació, sinó en relació amb els objectius macros per poder ajustar la programació. Cal conèixer el que l'alumne sap fer i no sap fer, quines dificultats té, quins déficits té, quines recomanacions es poden fer a les famílies... L'avaluació ha de tenir un caràcter qualitatiu i l'alumne ha de participar en aquesta avaluació".(E2:5)

2.5. Interpretació dels resultats

- Afirmar que un 60% del professorat programa els objectius actitudinals tal com es desprèn dels resultats del qüestionari és, sens dubte, un resultat sorprenent i des del nostre punt de vista força dubtós, ja que amb el contacte amb les escoles, hem vist pocs professors que realment programessin l'assignatura. Interpretem que possiblement quan els mestres contesten que programen els continguts actitudinals no ho interpreten en el sentit del que nosaltres entenem per programar. Si programar significa escriure en uns papers els diferents objectius, continguts, etc., creiem que són pocs els mestres que ho fan. Ara bé, si per programar entenem preveure, pensar, reflexionar, tenir presents —encara que sigui mentalment— aquests tipus de continguts, possiblement molts professors els programin.

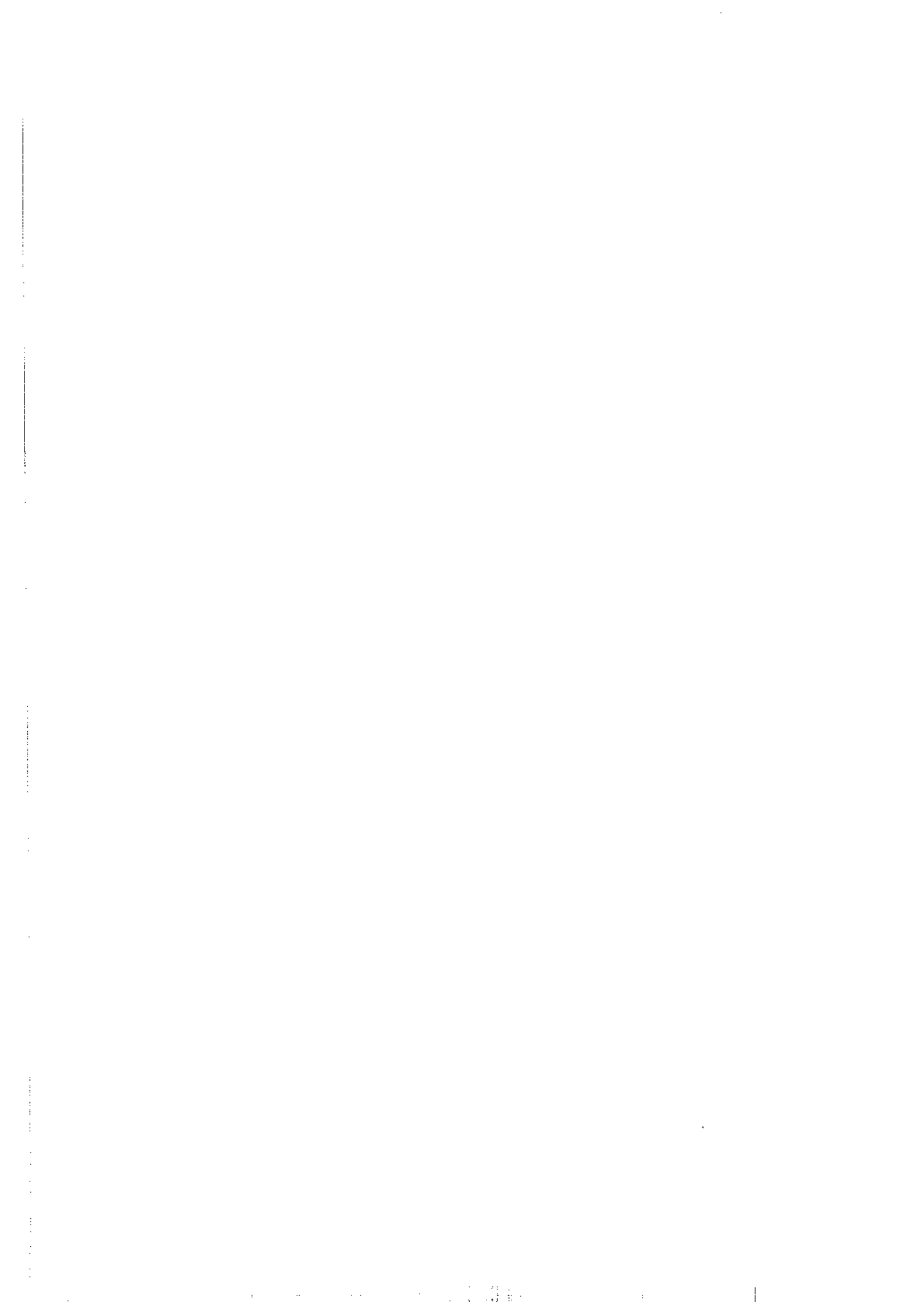
De totes maneres, com que l'Administració ha insistit molt en la necessitat de programar tots els continguts, i en alguns moments s'ha donat un caràcter d'obligatorietat a la programació, resulta força lògic que els mestres contestin afirmativament a la qüestió plantejada. Recordem que un dels perills esmentats en el qüestionari era aquest:

"Sovint els subjectes proporcionen respostes que s'adaptin a les seves tendències, protegeixin els seus interessos, els col·loquin en posicions favorables, satisfacin l'investigador o s'ajustin a les pautes socials acceptades" (1981, Van Dalen i Meyer, en Teixidó 1995:499)

- Un altre aspecte que volem destacar en relació amb la programació dels continguts actitudinals és que tal com s'ha anat implantant la Reforma, molts professors s'han vist obligats per part de l'Administració a tramitar una sèrie de documents com els PCC i PEC, amb els quals en certa mesura els permet afirmar que programen aquests continguts, però aquest tipus de programació sovint es queda a un nivell teòric i burocràtic i es limita a una còpia literal de les propostes de les administracions, de manera que serveix poc per a la pràctica educativa diària.
- Si la majoria dels continguts actitudinals van implícits amb la pràctica diària, tal com afirmen alguns experts en el tema, com és possible programar-los? Entenem que hi ha alguns continguts que no sempre es poden programar, d'altres, en canvi, sí que és possible i necessari programar-los.
- En relació amb el temps que han d'ocupar els continguts actitudinals, el professorat considera majoritàriament que ha de ser un temps simultani als

altres dos tipus de continguts. Creiem que s'hauria de matisar i concretar el que entenem per **temps diferenciat**. Si temps diferenciat s'interpreta com un temps complementari al de la classe d'Educació Física, o bé substituir alguna classe pràctica per algun tipus de "sessió teòrica", podem afirmar que en general a primària això no s'aplica. Ara bé, si com a **temps diferenciat** ens referim al fet de dedicar part de la sessió pràctica a reflexionar sobre un tema, fer una assemblea, etc., hem pogut constatar que això és força freqüent a les classes d'Educació Física.

- Un 55% del professorat estaria d'acord a disminuir el temps de pràctica real per dedicar-lo exclusivament a aquests tipus de continguts, però un 42% no hi estaria d'acord. Això ens indica que hi hauria força resistències d'un nombre considerable de professorat en dedicar-hi un temps exclusiu. Creiem que si a tots els centres es complissin els horaris establerts per Educació Física, dedicar un cert temps exclusiu aquests continguts no seria greu. Fins i tot es podrien preveure com a continguts a treballar en dies de pluja o de molt fred si el centre no disposa d'espais adequats. D'altra banda, s'haurien de continuar treballant també immersos en la mateixa pràctica diària.
- Els mestres són conscients que els continguts d'actituds i valors són importants i que s'han de treballar, però molt sovint no saben resoldre el **com** treballar-los, i **com** avaluar-los. En tot cas, no s'utilitzen estratègies específiques. El diàleg i l'assemblea de classe són les estratègies més utilitzades per treballar d'aquests continguts. Podem considerar que el diàleg i l'assemblea són tècniques? Són continguts?
- L'avaluació constitueix un dels principals problemes de cara al treball del continguts actitudinals, ja que el professorat considera que no hi ha instruments per avaluar-los. Si bé els mestres manifesten que avaluen l'actitud dels alumnes —es constata en l'anàlisi de documents— desconeixem amb quins paràmetres o criteris s'avalua l'actitud ja que en els informes dels centres es prioritzen aspectes procedimentals per sobre dels actitudinals. També, sembla ser que els mestres tenen problemes per avaluar de manera més o menys sistemàtica i objectiva. Es més aviat una avaluació subjectiva i intuïtiva? Segons hem pogut veure, aquest és un tema conflictiu i encara per resoldre per a molts mestres.



3. Característiques dels continguts actitudinals

Concretar i definir les característiques dels principals continguts actitudinals que es treballen a les sessions d'Educació Física és, sens dubte, un repte molt difícil que requereix la utilització d'uns instruments més aviat de caràcter qualitatiu, que no quantitatiu, ja que el treball sobre el coneixement de les actituds i els valors requereix d'una metodologia més interpretativa.

En els apartats anteriors hem recollit l'opinió dels mestres sobre el que pensen que fan a les classes d'Educació Física en relació amb les actituds, valoració de la proposta de la reforma, etc. Malgrat que a través del qüestionari, i també amb les entrevistes i l'anàlisi de documents haguem copsat l'opinió general sobre el que diuen que fan els mestres, creiem que fonamentalment és l'observació, l'instrument que ens aportarà una informació més fidel al que realment succeeix a les pràctiques docents. Per tant, per analitzar aquest apartat ens basarem sobretot en la informació obtinguda en les observacions. Aquesta informació serà contrastada i ampliada amb les dades aportades mitjançant els altres instruments.

Un dels propòsits de la investigació és conèixer i identificar els principals continguts actitudinals que hi ha a les classes d'Educació Física. Per aquest motiu, en aquest apartat hem agrupat una sèrie d'aspectes que ens semblen directament vinculats amb els continguts actitudinals, però serà a l'apartat de conclusions i, contrastant amb aspectes relacionats amb el marc teòric d'aquest estudi, on podrem precisar si els aspectes que descrivim en aquest apartat es poden considerar continguts actitudinals o no.

D'altra banda, tampoc no pretenem afirmar que els continguts actitudinals que hem recollit a l'estudi, siguin únicament i exclusivament els que presentem i que tampoc n'hi pugui haver d'altres. Cal remarcar que hem anant agrupant una sèrie de factors que creiem molt relacionats entre ells i els hem donat una denominació que hem cregut apropiada, però que també podrien tenir-ne

d'altres. Per exemple, tots els aspectes que hem agrupat amb el títol de "superació", podrien ser denominats "esforç per...", "millora de..." També la "cooperació" podríem haver-la identificat com a col·laboració...

A l'apartat 2.2.2.3 del cap. IV referit al tractament de la informació obtinguda amb l'observació, hem exposat de quina manera s'ha anat realitzant el buidatge de les observacions realitzades en els centres. Un dels aspectes que ens ha permès concretar els diferents apartats, ha estat donar una definició dels principals aspectes que s'englobaven a cada un dels apartats establerts. A l'estudi no preteníem fer definicions de diccionari de cada un dels aspectes recollits, ni entrar en la complexitat terminològica i conceptual de les actituds i/o els valors, sinó que l'objectiu de les definicions era facilitar la identificació de trets comuns al que podíem considerar-ne una determinada actitud. Així doncs, en els apartats que presentem en aquest capítol, a partir de cada actitud descrita, presentem una breu definició, que ens permet entendre el conjunt d'aspectes que engloba.

Per acabar aquesta introducció, presentarem en primer lloc una visió general de la informació obtinguda des d'un punt de vista quantitatiu i a continuació farem una anàlisi més qualitativa de cada un dels factors més rellevants que han anat sorgint a través de les observacions. Els apartats que plantegem són els següents:

- 3.1. Anàlisi general des d'un punt de vista quantitatiu
- 3.2. Actituds en relació amb un mateix
- 3.3. Actituds en relació amb els altres
- 3.4. Actituds en relació amb les normes
- 3.5. Actituds en relació amb la matèria.

3.1. Anàlisi general dels resultats des d'un punt de vista quantitatiu

Tal com hem dit a la introducció d'aquest capítol, l'anàlisi i el coneixement de les actituds requereix d'un tractament més qualitatiu que quantitatiu, però una primera aproximació general sobre la tipologia de les actituds que han estat més freqüents en les sessions observades es pot abordar des d'un punt de vista quantitatiu.

L'anàlisi quantitativa, ens permetrà conèixer globalment el nombre de situacions actitudinals que s'han donat al llarg de les sessions observades. És a dir, sabrem en quantes vegades hi ha hagut situacions cooperatives, quantes situacions competitives, etc. Aquesta informació ens dóna una orientació general de la situació i dels principals aspectes que han anat apareixent i que hem considerant d'interès.

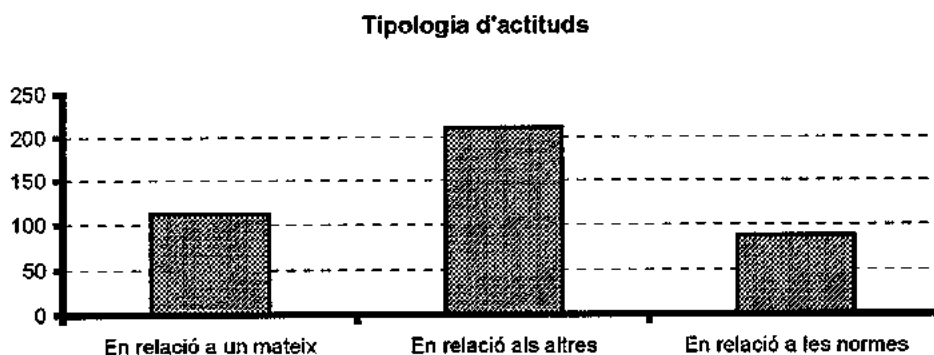
En els apartats següents presentarem una segona interpretació de les dades des d'un punt de vista totalment **qualitatiu**. A més de conèixer quantes vegades hi han hagut situacions col·laboradores —per exemple—, estudiarem en quines circumstàncies es donava la col·laboració, quin tipus de col·laboració apareix a les sessions d'Educació Física, aspectes diferencials de la col·laboració en funció dels centres observats, en funció de l'edat dels alumnes, anàlisi d'exemples concrets, etc. Sens dubte aquesta informació constituirà l'element essencial de l'anàlisi dels resultats obtinguts.

3.1.1. Anàlisi quantitatiu

En primer lloc, hem de remarcar que només hem utilitzat un total de 13 hores/centre per tal de fer aquesta anàlisi, ja que partíem d'una certa desigualtat quant al nombre d'hores observades per centre. Això ha suposat prescindir d'algunes sessions, però a la vegada ens ha permès donar una informació més equilibrada. A partir d'aquesta precisió, podem començar a interpretar les dades obtingudes en les observacions.

Al llarg de les 46 sessions d'Educació Física observades s'han obtingut un total de 409 registres de situacions vinculades a continguts de caràcter actitudinal. Aquesta xifra, considerada des del nostre punt de vista com a molt alta, ens indica la gran quantitat de situacions relacionades amb aspectes actitudinals que es donen en les sessions d'Educació Física. També ens mostra una gran riquesa d'interaccions, conflictes, situacions, etc.

Si analitzem la tipologia de les situacions presentades, podem veure que les situacions més nombroses són les actituds vinculades al desenvolupament de les **“actituds vers els altres” (210)**, a continuació segueixen en una freqüència també elevada de les **“actituds vers un mateix” (112)** i, finalment les **“actituds vers les normes” (87)**. El resum dels resultats obtinguts es pot observar al gràfic següent:



GRÀFIC NUM. 13
TIPOLOGIA DE LES ACTITUDS OBSERVADES

És important precisar que quan ens referim al fet que s'han obtingut 210 registres de continguts actitudinals vinculats a **actituds vers els altres**, significa que s'han donat determinades situacions o fets en els que hi havia presència d'aspectes relacionats amb la competició, la cooperació, el contacte físic... Per tant, per tal de concretar més la seva tipologia, ens hem de remetre a la taula núm. 30 (pàg. 250) exposada anteriorment.

En aquesta primera anàlisi dels resultats no indiquem si els registres anotats són conseqüència de situacions positives o negatives vers la competició, o vers la cooperació,... sinó que simplement fem evident que s'han donat moltes situacions en relació amb aquest aspecte en concret.

Feta aquesta darrera consideració, podem afirmar que en les sessions d'Educació Física que hem observat, 210 situacions amb un fort component relacional. Aquest resultat ens indica que les classes d'Educació Física poden ser un espai idoni per treballar continguts actitudinals de **“relació amb els altres”**, ja que apareixen una gran quantitat de situacions que permeten incidir de manera directa sobre aquests continguts.

També són força considerables el nombre de registres relacionats amb actituds en **“relació vers a un mateix” (112)** i en **“relació vers les normes” (87)**.

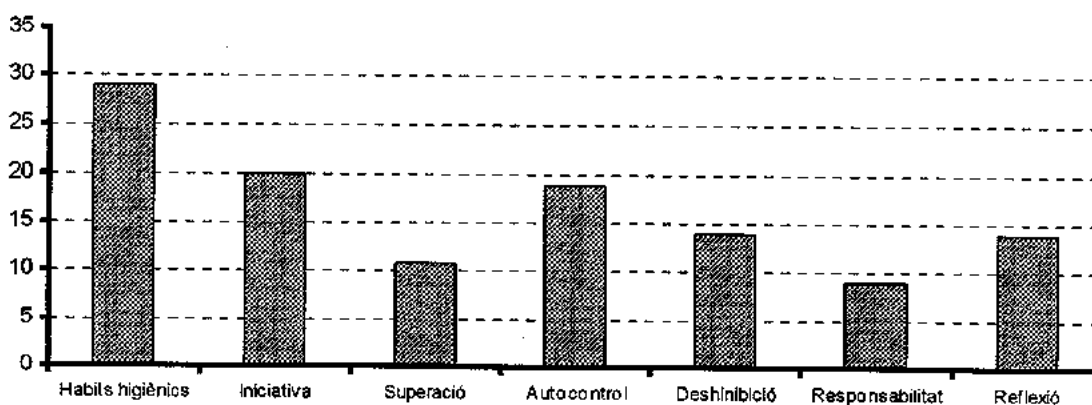
En darrer lloc podem afirmar que mitjançant les observacions pràcticament no es feien evidents les actituds en **“relació vers la matèria”** —aquestes eren presents al guió inicial d'observació. Si bé és molt evident i fàcil d'enregistrar si els nens i les nenes es dutxen o no —actituds higièniques—, resulta molt més

complex afirmar si els nens estan motivats o no, si tenen interès, les seves preferències... (en tot cas, es tracta d'un criteri totalment subjectiu de la persona que realitza l'observació); per aquest motiu, vàrem considerar la major part de la informació relacionada amb **actituds vers a la matèria** s'havia de complementar amb altres instruments que ens permetessin aprofundir-hi ja que amb l'observació resultava gairebé impossible de determinar.

➤ **Actituds vers un mateix**

Les actituds que hem anomenat en "relació vers a un mateix" han estat molt nombroses, i hem de destacar que les més freqüents són les referides als hàbits higiènics.

Actituds vers un mateix



GRÀFIC NÚM. 14

ACTITUDS AMB RELACIÓ A UN MATEIX

També són actituds destacables les relacionades amb l'autocontrol, la iniciativa i la reflexió, mentre que actituds com ara la superació i la responsabilitat es manifesten —de manera visible— amb menys freqüència: això no significa que no es produeixin.

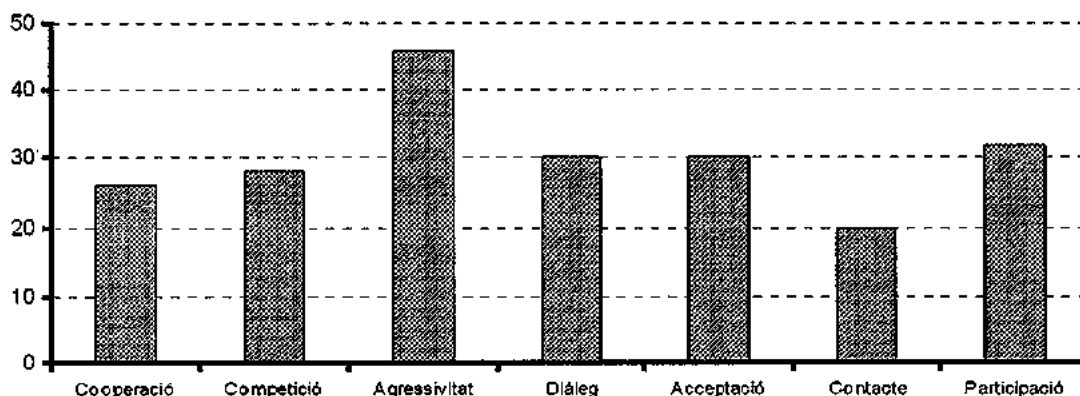
Cada una de les actituds presentades al gràfic anterior manifesta de manera diferent en funció de cada un dels centres observats. A l'apartat d'interpretació més qualitativa se n'exposaran les principals diferències.

➤ **Actituds vers els altres**

Si aprofundim en la identificació de quines han estat les actituds més desenvolupades entre les que hem considerat actituds "vers els altres" (gràfic núm. 15) podem constatar que s'han donat moltes situacions de diàleg i comunicació amb el grup, també han estat significatives les actituds de caràcter cooperatiu i d'ajuda entre els alumnes, i han aparegut moltes propostes i activitats en les quals hi ha hagut contacte físic entre l'alumnat.

Cal destacar que a totes les sessions d'Educació Física observades hi ha hagut un gran nombre de **conflictes** en els quals hi havia situacions d'agressivitat física i verbal entre els alumnes, fet que fomentava també el treball i reflexió respecte a aquest tipus d'actituds. Quan realitzem l'anàlisi diferencial per centres, veurem que les actituds d'agressivitat apareixen a tots els centres, però s'ha de remarcar que el gran nombre de actituds d'aquest tipus ve determinat concretament per un dels centres, com comentarem més endavant.

Actituds vers els altres



GRÀFIC NÚM. 15

ACTITUDS EN RELACIÓ AMB ELS ALTRES

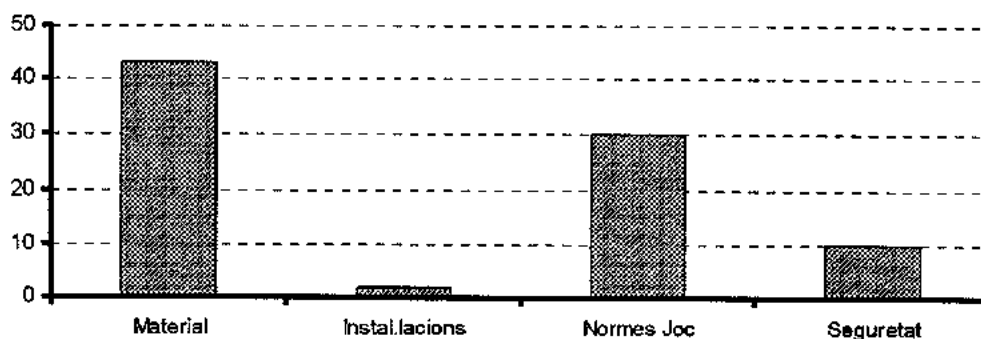
També han estat nombroses les situacions en les quals intervenien aspectes relacionats amb la competició, la participació i l'acceptació dels altres. A l'apartat següent analitzarem de quina manera el professorat observat afrontava cada una de les situacions anteriors, i com els nens hi responien.

➤ *Actituds vers les normes*

Les actituds que s'han observat amb més freqüència són les relacionades amb el treball de respecte al material, i les que tenen relació amb les normes de joc. Les actituds de respecte i cura d'instal·lacions no s'han fet evidents amb les observacions però això no significa que no existeixin sinó que potser se situen en un context més ampli que l'específic de la classe d'Educació Física.

Aspectes relacionats amb situacions de **risc** i el que suposa l'adopció de **mesures de seguretat**, tampoc no s'han pogut constatar de manera clara i objectiva, encara que a les sessions observades en cap moment no es van detectar activitats o situacions que impliquessin un perill per als alumnes.

Actituds vers les normes



GRÀFIC NÚM. 16

ACTITUDS EN RELACIÓ AMB LES NORMES

➤ *Actituds vers la matèria*

Malgrat que en el guió previ, la nostra intenció era fixar-nos a observar si apareixien algun tipus de manifestació relacionada amb aquest tipus d'actituds, hem vist que la informació era difícil de recollir. Com a observadors podem interpretar si els nens s'ho passen bé o no, si mostren **interès**, que puguin semblar **motivats** davant d'una determinada proposta, etc. però no sempre això es fa evident de manera objectiva. Podem afirmar que en les classes d'Educació Física observades, en general els nens estaven contents, participaven de les activitats, no apareixien situacions de por davant d'una determinada proposta, el professorat en cap moment no ridiculitzava els alumnes que no assolien un determinat nivell —com sovint passava en l'Educació Física tradicional—... per tant, en termes globals els nens i les nenes semblaven **divertir-se**, però això no en permet deduir quina és l'actitud dels nens de cara a la matèria. Per aquests motius, vàrem considerar que per poder obtenir informació sobre aquest aspecte calia dissenyar un instrument (escala d'actituds) en el qual fossin els

mateixos nens qui donessin resposta a totes aquestes qüestions, i complementar-los amb l'entrevista i l'observació fonamentalment.

3.2. Actituds en relació amb un mateix

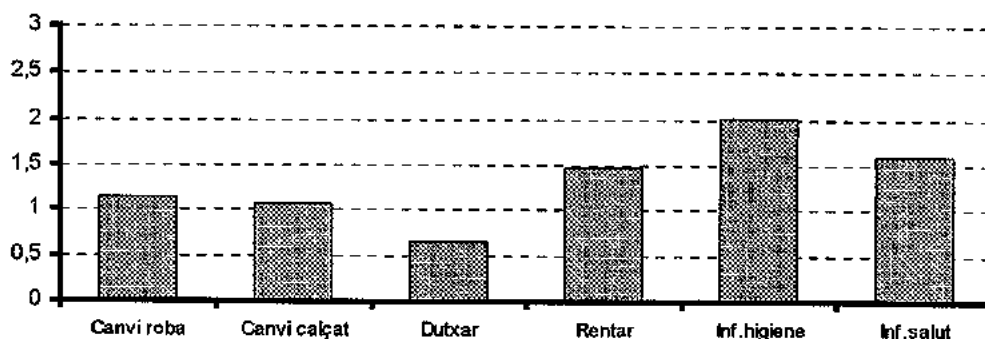
3.2.1. Actituds higièniques

Conductes verbals i no verbals que impliquen la realització o reflexió sobre aspectes de caràcter higiènic: canvi de roba, canvi de calçat, rentar-se, dutxar-se... i també relacionats amb l'alimentació, ingesta de líquids i hàbits posturals.

El contingut actitudinal de "valoració de la higiene i la salut" proposat pel Departament d'Ensenyament en el Primer Nivell de Concreció, és considerat de gran importància (2,7 sobre 3) des del punt de vista de l'opinió del professorat especialista enquestat.

Al gràfic núm. 17 podem veure els resultats del qüestionari en relació amb els hàbits higiènics treballats en els centres. Els nens i les nenes pràcticament mai no es dutxen després de les classes (0,66), tampoc és freqüent que es canviïn de calçat (1,06), ni que es canviïn de roba (1,15). Algunes vegades l'alumnat es renta després de les classes d'Educació Física. D'altra banda, el professorat manifesta que informa sovint respecte dels hàbits bàsics d'higiene personal (2,02), però informa poc sobre temes relacionats amb l'alimentació, salut i activitat física (1,06).

Hàbits higiènics



GRÀFIC NÚM. 17

FREQÜÈNCIA DE SITUACIONS DE CARACTER HIGIÈNIC

Si centrem el treball d'hàbits higiènics en relació amb el tema de la dutxa, la instal·lació és un element evidentment determinant. Si no hi ha dutxes ni vestidors, els nens i les nenes no podran dutxar-se. Ara bé, també hem pogut

constatar en les observacions que en determinats centres amb una dotació excel·lent d'instal·lacions, els nens no es dutxaven ni es rentaven. Per tant, si bé la instal·lació és un element condicionant per poder dutxar-se o no, el fet de tenir una bona instal·lació tampoc no garanteix que l'alumnat es dutxi. Hi ha altres aspectes, a més de la instal·lació, que condicionaran aquest treball.

D'altra banda, a més d'haver-hi dutxes i vestidors, cal que aquestes tinguin un bon nivell d'adequació, ja que si no és així podem caure en el perill que alguns professionals apunten:

"Crec que l'organització de l'escola pesa més que el fet que hi hagi o no hi hagi vestidors i dutxes. Si els vestidors no reuneixen les condicions mínimes, és més aconsellable que els nens es canviïn a l'aula, perquè després de passar un grup i un altre, pot ser més un camp d'insalubritat que d'higiene! Llavors potser és millor que es canviïn a classe, però això sí, que deixin la roba al seu lloc, que obrin les finestres... A vegades crec que les instal·lacions no són definitòries sinó l'actitud del mestre davant dels nens". (E4:2)

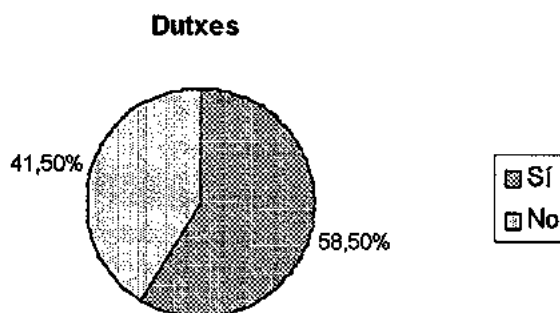
A través del qüestionari podem conèixer quina es la situació de les dutxes i vestidors als centres de primària.

Existència i adequació de les dutxes i vestidors						
	N'hi ha	No n'hi ha	Adequació 0 (gens)	Adequació 1 (poc)	Adequació 2 (força)	Adequació 3 (molt)
Dutxes	41,5%		10,2%	11,9%	19,5%	16,9%
Vestidors	33,1%		9,3%	16,9%	21,2%	19,5%

TAULA NÚM. 43

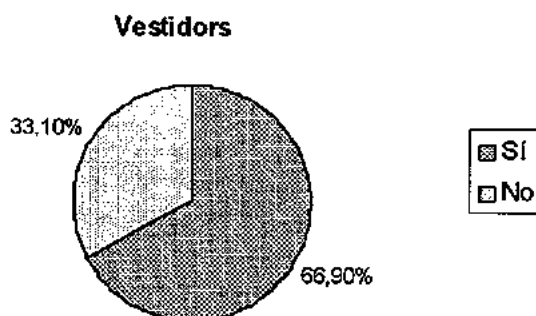
EXISTÈNCIA I ADEQUACIÓ DE DUTXES I VESTIDORS

En el 41,5% dels centres no hi ha dutxes i si a aquest percentatge hi sumem un 22% corresponent a centres que sí que en disposen però que aquestes tenen una adequació nul·la o baixa, podem afirmar que les dutxes en un 63 % de centres pràcticament no existeixen i com a conseqüència són pocs els centres que disposen d'una infraestructura mínimament correcta (37%). Per tant resultarà força evident que en la majoria de centres, els nens i les nenes no es dutxin després de les classes d'Educació Física.



GRÀFIC NÚM. 18
EXISTÈNCIA DE DUTXES

En el cas dels vestidors la situació es força semblant a l'anterior, ja que aproximadament un 33,1% dels centres manifesta no tenir vestidors i un 26% dels que en disposen tenen unes condicions nul·les o poc adequades. Per tant, un 59% pràcticament no disposa de vestidors



GRÀFIC NÚM. 19
EXISTÈNCIA DE VESTIDORS

D'altra banda, també hem observat que hi ha altres aspectes relacionats amb la higiene personal com ara rentar-se, canviar-se la samarreta, canvi de calçat, ser ordenat amb la roba, etc. que no requereixen una infraestructura sofisticada, i que es poden treballar fàcilment a les classes d'Educació Física.

"I el tema de salut i higiene també es pot treballar de moltes maneres sense necessitat de dutxar-se a l'escola.".(E15:1)

"Alguns nens porten recanvi de roba o es renten i per ordre primer els nens i després les nenes —ja que només tenen un vestidor— els que s'han de canviar, es renten i es canvien".(Ob. Centre 4, sessió 1)

En alguns centres és habitual el **canvi de calçat** abans i després d'entrar a la instal·lació. De vegades, el canvi de calçat és voluntari, i de vegades —en dies de pluja— és obligatori.

"Els nens i nenes van al vestidor, deixen els anoracs i alguns es canvien de calçat. Altres no ho fan". (Ob. Centre 3, Sessió 9)

El fet de **canviar-se de roba** després de la sessió també sol tenir un caràcter voluntari, i dels centres observats tan sols un d'ells ho practicava. Tant el canvi de roba, com el canvi de calçat, i també la dutxa és qüestionat per algun professor:

"Les dutxes evidentment condicionen. però no tenim valor de fer-ho obligatori per a tothom perquè hi ha nano que sortint d'aquí se'n va a jugar a bàsquet o futbol. D'altres viuen aquí el costat... bé, el fet de dutxar-se o no, no ho decideixo jo sinó tot l'equip de professors".(E6:2)

En alguns centres el professorat afirma que fins i tot hi ha nens no tenen recanvi de calçat perquè són de famílies sense recursos. Per tant, es proposen certs aspectes higiènics, però amb un caràcter optatiu i **voluntari**, ja que alguns mestres opinen que no es poden imposar o obligar si no hi ha la col·laboració de les famílies.

En conseqüència, les famílies tenen un pes importantíssim en la millora d'aspectes relacionats amb la higiene corporal. Cal fer conscient a les famílies d'aquest aspecte i implicar-les amb el tema:

"La família pot dificultat l'ensenyament dels continguts actitudinals. Amb el tema de la dutxa per exemple: el meu fill que no es dutxi perquè després es constipa, la meua filla no perquè sí no no..."(E6:5)

"Exemple els hàbits higiènics: i tant! ja et pots barallar amb el nen perquè porti la roba cada setmana, perquè si no la hi preparen,... bé, si ets tu sol, difícilment aconseguiràs res. I això fa que a vegades la gent també ho deixi córrer, en el sentit de dir "mira, jo ja he fet el que he pogut, i lluitar contra tot, no puc..."(E9:8)

En el treball de les actituds de caràcter higiènic, també hem vist el fet que l'alumnat porti l'**equipament** adequat per a les classes d'Educació Física. Hem pogut veure diferents postures del professorat respecte d'això si no es complia aquest requisit:

- Professorat que no deixa fer la classe d'Educació Física si no es porta el xandall.
- El/la professor/a que deixa fer la classe però que avisa l'alumne que si el fet es repeteix no podrà fer classe el proper dia.
- Professorat que no diu res en relació amb el tema i deixa fer la classe als nens i nenes que no porten l'equipament adequat.

D'altra banda, tant el treball respecte dels **hàbits posturals**, com la **ingesta de líquids** són aspectes que han aparegut de manera molt puntual i poc sistemàtica a les sessions pràctiques. No s'han pogut veure cap tipus de treball respecte a l'**alimentació** en relació amb l'activitat física.

Resumint el que s'ha anat apuntant fins ara, és que no hem de limitar el treball d'hàbits higiènics únicament al fet de dutxar-se, ja que s'han d'incloure altres aspectes com el canvi de roba, canvi de calçat, neteja personal, el sentit de l'ordre...

D'altra banda, l'opinió d'alguns professors respecte de les actituds higièniques en general són que han d'anar molt vinculades amb l'**edat dels nens**, i cal fer una adaptació progressiva d'aquests hàbits a mesura que augmenta l'edat dels nens:

"Jo, si pogués fer-ho, ho faria com una altra escola que ho feien amb una introducció gradual: a primer cicle introduir l'hàbit de rentar-se la cara i les mans, a segon, canviar-se la samarreta, però a partir de tercer, dutxar-se tranquil·lament".(E6:2)

"Bé, aniria en funció de l'edat? Exacte!, jo crec que a partir del cicle superior es poden dutxar d'una manera molt autònoma, i els més petits si la tutora o tutor estan d'acord i es fa un projecte comú, llavors sí que poden ajudar i treballar aquest aspecte d'una manera organitzada, sequenciada... millorant aspectes d'autonomia, d'higiene..."(E9:3)

De les aportacions anteriors es dedueix la necessitat d'implicar el centre en la presa de decisions sobre aquest tema, implicar el professor-tutor en cursos inferiors i possibilitat de plantejar el treball de forma transversal amb altres matèries.

Els principals **problemes** de dutxar-se són, fonamentalment la manca d'infraestructura o inadequació de la mateixa i el problema del temps:

"Bé amb el tema de la dutxa, jo crec que per poder dutxar un grup 25 nens i nenes, primera has de tenir unes condicions molt bones, un nombre de dutxes determinat, ja que en cas contrari es fan cues... i el que no estic d'acord és que de l'hora de classe d'Educació Física, mitja hora es dediqui a la dutxa

setmanal... i tampoc és això! Una cosa és l'hàbit higiènic de canviar-te de roba i rentar-te després de la classe d'Educació Física i una altra cosa és fer la "neteja setmanal". Per tant si hi ha poques dutxes amb poc temps no pots fer dutxar tots els nens (...) D'escoles municipals a Barcelona n'hi ha 13, però algunes no tenen ni gimnàs ni vestidors..., en algunes escoles sí que es dutxen però els professors es queixen de manca de temps".(E9:3)

"El fet que no hi hagi dutxes ni vestidors és una limitació. Ara bé el que passa és que en l'Educació Física que es fa a educació primària els nens no fan unes activitats tant tant tant... vigoroses perquè els calgui dutxar-se després de la classe de gimnàstica. En determinats dies potser sí..., però l'àrea té uns continguts que no tots exigeixen el fet de dutxar-se".(E15:1)

Ès evident que el fet de dutxar-se, rentar-se, canviar-se... implica una reducció del temps de classe "real". Cal considerar doncs que treballar determinats aspectes higiènics pot suposar deixar de treballar altres tipus de continguts. Alguns professors tenen molt clar que el temps de dutxa forma part d'un aspecte també educatiu, ja que afavoreix la creació d'hàbits d'autonomia, acceptació, etc.

"Continuem treballant els hàbits higiènics. Els nens es canvien i es dutxen a l'escola. A part de la higiene i la salut, aquest esdevé un espai educatiu molt important, sobretot pel que fa a l'acceptació i respecte del propi cos així com el dels companys". (Doc. Centre 2, Pla anual)

Però resulta evident que en classes d'una hora de durada, en determinades edats ens dedicariem gran part de la sessió a treballar aspectes higiènics i no disposariem de temps per fer pràcticament res més.

"La sensació és que la classe ha estat molt curta, i no ha donat temps per controlar el que havien de fer ja que sense adonar-se ja eren quasi tres quarts de dotze. La classe ha començat uns 8'-10' més tard, com que han d'acabar 10' abans per canviar-se, passa volant. En aquestes edats, si es treballen aspectes higiènics en classes d'1h és molt just per treballar bé els altres continguts". (Ob. Centre 2, sessió 9)

Algunes propostes per millorar actituds higièniques són les següents:

"Jo reivindicaria que a les escoles és disposés d'un nombre de dutxes i vestidors suficients, abans que disposar d'una instal·lació coberta. Si ho podem tenir tot, millor! Hauria de ser un model de vestidor mixt, coeducatiu, amb una sala gran i cabines individuals, dutxes, el que jo n'anomeno aula-vestidor, en el que el professorat pogués entrar per mantenir el control, l'ordre,...és impopular inaugurar-ho i impopular demanar-ho".(E2:3)

3.2.2. Iniciativa

Situacions que afavoreixen aportacions, suggeriments i propostes dels alumnes per a la realització de determinades activitats o jocs.

Resolució de determinades situacions motrius que impliquen imaginació, inventar diferents maneres de..., lliure experimentació amb el material...

Analitzant els resultats del qüestionari, l'actitud d' "Iniciativa en l'acció" proposada pel Departament d'Ensenyament, és una de les menys valorades en relació amb la resta d'actituds de l'àrea d'Educació Física (2,2 sobre un màxim de 3). També en les entrevistes realitzades, cap professional no ha destacat de manera explícita aquesta actitud.

Malgrat que al qüestionari i a les entrevistes aquesta actitud hagi estat poc valorada, a les classes d'Educació Física observades, són nombroses les situacions en què s'afavoreix a l'alumnat de cara a prendre decisions, fer noves propostes, fomentar la imaginació, la creativitat, etc. ,o sigui, a fomentar el que hem anomenat "iniciativa".

La manera més habitual de manifestar-se aquests tipus d'actituds, la trobem en aquelles propostes en les quals el professorat deixa un determinat material per a la lliure experimentació, o crea una determinada situació en què els nens i les nenes han de fer propostes a partir d'alguna consigna prèvia.

"Els nens a cada estació experimenten lliurement, però el material ja determina bastant el què hauran de fer. La mestra es quedarà a ajudar en una estació que presenta més dificultat". (Ob. Centre 2, sessió 6)

Les activitats proposades pel mateix alumnat, a vegades sorgeixen sense que el/la professor/a les hagi plantejat, de manera que en algunes ocasions són iniciatives espontànies dels mateixos nens, algunes molt originals i sorprenents.

"Alguns nens s'inventen noves propostes a fer en les estacions algunes molt interessants i originals, tot i que la mestra no els ha dit que havien d'inventar-se res, aquesta els deixa fer..." (Ob. Centre 1, sessió 3)

Hem detectat que el professorat sovint aprofita les iniciatives de determinats alumnes per fer noves propostes, o estimular la resta d'alumnes perquè provin i experimentin noves situacions.

"Els nens estan fent el treball d'un marioneta amb un company. El mestre proposa que hi ha un fil imaginari que belluga la marioneta. Un nen comença a provar-ho amb dos fils... El mestre ressalta la proposta del nen, i suggereix a la resta del grup que ho provi de fer amb dos fils. (Ob. Centre 4, sessió 1)