

- Les característiques de les instal·lacions són molt importants per afavorir o no un determinat clima de la sessió: espai, ressonància, llum, ambientació... En general, hi ha una manca d'adequació i ambientació de les instal·lacions.
- Malgrat la importància de les instal·lacions, el professorat és l'element clau per aconseguir un determinat ambient de treball, ja que hem vist situacions gairebé òptimes en relació amb les instal·lacions i, en canvi, s'hi ha creat un clima gairebé insuportable. I també al contrari: hem vist espais poc adequats en els quals el mestre aconseguia crear un clima molt agradable.

5. Principals problemes dels continguts actitudinals

5.1. Des del punt de vista del professorat

Els principals problemes que el professorat manifesta tenir en relació als continguts actitudinals els podem veure resumits a la taula 76. Hi destaquen com a problemes més importants la manca d'instruments i recursos adequats per a la seva aplicació (1,59, sobre un màxim de 3), i les dificultats d'avaluació d'aquests tipus de continguts (1,55).

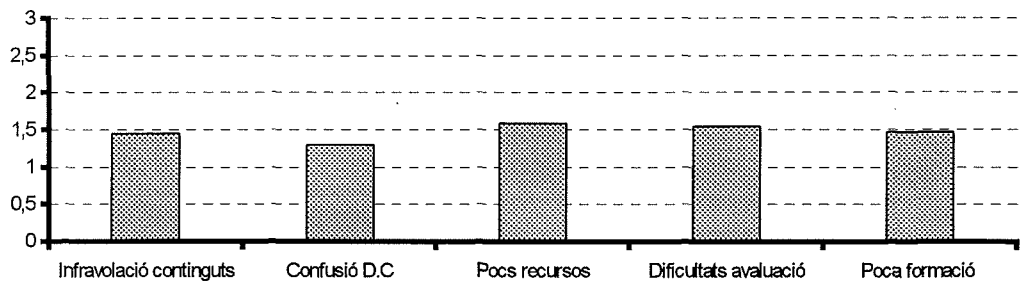
Descripció del problema	Valoració 0-3	Desviació
Manca d'instruments i recursos per a la seva aplicació	1,59	1
Dificultats per a la seva avaluació	1,55	,96
Poca formació del professorat per assumir-los	1,47	1,01
Poca valoració d'aquests continguts	1,45	,98
Imprecisió/confusió dels Dissenys Curriculars	1,30	,79

TAULA NÚM. 82

PROBLEMES DES D'UN PUNT DE VISTA DEL PROFESSORAT

De fet, a l'apartat 4, referit a la programació i avaluació dels continguts actitudinals ja es detectaven de manera molt freqüent la presència d'aquests problemes. Per tant, en aquest apartat es confirma i es torna a posar de manifest aquesta problemàtica.

Problemes del professorat



GRÀFIC NÚM. 43

PROBLEMES DES DEL PUNT DE VISTA DEL PROFESSORAT

Les dificultats en l'avaluació d'aquests continguts constitueixen un greu problema, i el professorat insisteix a no saber resoldre aquest tema.

"A l'hora de plasmar-ho a les notes o informes, trobes que el difícil és explicar-ho... Les principals dificultats per avaluar-los és ser objectiu i tenir 20 ulls. Això és molt difícil".(E.5:4)

"Per això quan fem les avaluacions resulta molt difícil determinar si "progressa adequadament", "necessita millorar"... ja que a mi se'm fa molt difícil avaluar les actituds, ja que s'ha de mirar cada nen com evoluciona, com comença, com acaba .."(E7:4)

Alguns experts consideren que un dels principals problemes pot ser la poca formació del professorat acompanyada d'una manca de sensibilització en relació amb els continguts d'actituds, valors i normes:

"Jo em centraria a incentivar molt la formació del professorat, però no únicament una formació teòrica, sinó que en com instrumentalitzar amb accions concretes, baixant en el terreny de l'Educació Física i "baixar" de la teoria a la realitat concreta."(E4:6)

"Crec que el professorat que està en l'àmbit de la formació de formadors, necessitarien que oferissin una sensibilització sobre aquest tipus de continguts, donessin alguns instruments de com treballar-los, pistes com alguns llibres... Per tant, considero que els primers a reciclar-se serien els professors de futurs mestres, ja que són ells els que han de transmetre la importància d'aquests tipus de continguts a les escoles".(E11:9)

"A mi em sembla que no hi pot haver una educació en valors si el professorat no dedica part del seu temps a formar-se i a discutir-ho col·lectivament. Pot ser amb la intervenció d'un "expert", en l'àmbit de tot el centre, i després en

l'àmbit dels pares. Jo crec que és molt important que els pares estiguin implicats en aquest camp.(E12:9)

5.2. Aspectes estructurals i organitzatius

Es manifesta una manca d'adequació de la infraestructura (instal·lacions i material) com un problema important (1,82) que dificulta l'ensenyament dels continguts actitudinals. Aquest problema es considera més greu que no pas la ràtio professors/alumnes que està valorada de manera inferior (1,60).

Descripció del problema	Valoració 0-3	Desviació
Manca d'infraestructura adequada (instal·lacions/material)	1,82	1,13
Ràtio alumnes/classe	1,60	1,14

TAULA NÚM. 83

PROBLEMES DE TIPUS ESTRUCTURAL I ORGANITZATIU

Si bé a través del qüestionari els aspectes relacionats amb aspectes d'infraestructura, no han estat considerats com els més problemàtics, alguns experts i professors n'han destacat la gran importància que tenen:

"Crec que el que té molta rellevància és el tema de les instal·lacions, material... ja que fa molta relació amb el que és el clima, i en algunes assignatures més que d'altres per exemple en Educació Física, clar si no hi ha dutxes, es evident que no es treballaran hàbits higièrics... Bé, la qüestió de les instal·lacions i els materials no vol dir disposar d'espais magnífics, però sí que facilita molt qüestions de relació interpersonal, que hi hagi tranquil·litat, facilita la circulació de la gent, que hi hagi espai suficient... normalment no se li dóna gran importància en el tema de valors i em sembla que en té molta."(E10:3)

"Les instal·lacions també condicionen molt ja que hi ha determinats continguts que no els podries treballar si no tens un espai mínimament adequat, alguns seria impossible i això limita bastant les classes..."(E5:2)

"Les instal·lacions també condicionen molt. Per exemple, tot el que és acceptació de la pròpia persona, una forma de treballar-ho és mitjançant la relaxació, el treball d'introspecció... és clar que si estàs al pati, amb claxons, sorolls... necessites un espai, un espai petit, recollit... aquest està bé per a fer això... però no em permet treballar altres aspectes amb nens més grans quan per exemple un dia plou, ja que no s'hi cap"(E7:2)

De fet alguns d'aquests problemes ja han anat apareixent quan exposàvem a l'apartat 4 d'aquest capítol alguns factors determinants del treball dels continguts actitudinals.

5.3. Condicionants socials

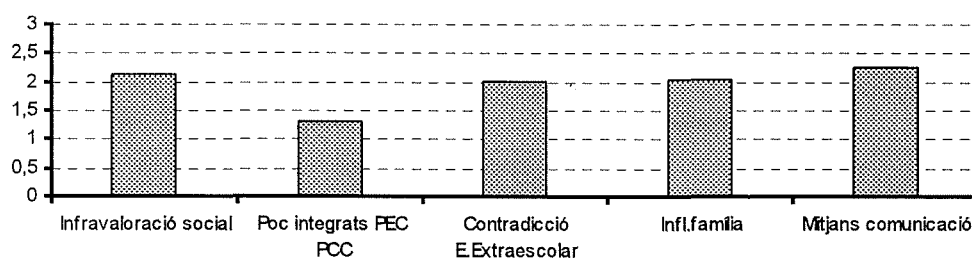
Aquest semblen ser els problemes que des d'un punt de vista del professorat són els que més dificulten el treball dels continguts actitudinals. Si els relacionem per ordre de més a menys problemàtics, la situació seria la següent:

Descripció del problema	Valoració 0-3	Desviació
Contradiccions amb els models socials dels mitjans de comunicació	2,27	,87
Poca valoració social d'aquests continguts	2,15	,94
Influència no sempre positiva de la família	2,06	,95
Contradiccions amb l'esport extraescolar	2,03	1,09
Poc integrats en l'àmbit del centre (PEC,PCC)	1,31	1,03

TAULA NÚM. 84
CONDICIONANTS SOCIALS

Aquests es poden representar en el gràfic següent i per sobre de tots destaca la gran influència dels mitjans de comunicació.

Condicionants socials



GRÀFIC NÚM.44
CONDICIONANTS SOCIALS

Tots els agents socials —tal com hem exposat en el marc teòric— tenen una enorme influència en l'àmbit de l'educació dels valors i les actituds, i els mestres han de prendre consciència de la pressió social que exerceixen però sense que això signifiqui una subordinació als valors socials existents. Alguns entrevistats fan les reflexions següents sobre la influència **de la societat en general**:

“Una cosa és que els centres educatius pretenguem fer una revolució contra els valors dominants a la societat, contra els valors de la família, o dels mitjans de comunicació...i una altra cosa és que ens hi subordinem. S’ha de ser possibilista. La societat és consumista, competitiva, neoliberal... l’escola no pot ser un oasi de cooperació, estimació... perquè seria una barbaritat i també una barbaritat fer el contrari. S’ha de trobar un equilibri dialèctic. L’escola ha de ser subsidiària i reactiva, o una escola proactiva? Escola com a motor de canvi o escola com a transmissora de valors socials i culturals dominants?” (E2:5)

“Els mitjans de comunicació també dificulten, més en el sentit de l’agressivitat física, el fet de copiar models, la competitivitat... tots els valors que nosaltres estem intentant potenciar i transmetre a partir de l’activitat física, en el moment en què els nens surten de l’aula es troben tots els **contravalors** respecte dels que nosaltres estem impulsant, als mitjans de comunicació i la societat. Per ells, això es contradictori, ja que tots els aprenentatges que estan fent a l’escola, quan surten al carrer es troben en contradicció, és com si els ensenyem a llegir i escriure en català i tot el que veiessim el carrer estigués en japonès! Una mica seria el mateix, els professors d’Educació Física diem als nens que l’activitat física ha de ser lúdica, cooperativa, i que no han d’intentar buscar ser els millors, ni han de buscar el màxim rendiment... i s’ho troben totalment a l’inrevés, els mateixos pares i la societat els donen missatges contraris.(E9:9)

La família:

“El principal problema és que els continguts que volem treballar a l’escola topen amb el que hi ha fora, sobretot amb els pares. No sé què s’hi pot fer!...] Si a l’escola es potencien determinades actituds, i a casa no es treballen... però la primera escola és a casa, evidentment!”. (E7:6)

“Un altre problema també molt important és la falta de compromís dels pares en la implicació amb el centre educatiu. Els pares cada vegada es queixen més dels professors i a la vegada els professors diuen que els pares no fan cap cas de les seves indicacions, d’aquesta manera resulta molt difícil de portar a terme, per exemple, el compliment de les normes establertes, i posant de relleu la falta de coincidència entre els plantejaments dels uns i altres, quelcom que respiren amb facilitat els alumnes, que són finalment, els que resulten perjudicats, ja que no saben a quina cosa agafar-se davant d’aquest panorama”.(E14:5)

Els mitjans de comunicació:

“El mitjans de comunicació fomenten moltíssim l’esport però de fairplair res de res. Penso, per tant, que els mitjans de comunicació no hi col·laboren gaire o molt poc”. (E6:6)

“A això se li ha de sumar l’atractiu i a la vegada pernicios efecte dels mitjans de comunicació, on es ven més una imatge del ciutadà llibertí, amb poder i èxit, que la persona col·laboradora, responsable i èticament correcta. La televisió ofereix un model de persona triomfadora, encara que sigui per mètodes no sempre correctes, i les pròpies institucions polítiques protegeixen un clar conjunt de desigualtats socials, corrupcions i crisis de valors. Davant d’aquest panorama, els professors es veuen deseparats i en desigualtat de condicions per lliurar aquesta batalla, ja que els ensenyaments de molts anys poden veure’s destronats en poques hores” (E14:5)

L’esport d’alt rendiment, l’esport d’espectacle:

“Bé, hi ha una gran pressió social. Per exemple el futbol, jo no el tinc al programa, i per això als nens els tinc molt enfadats, però els dic: és que en sabeu tant! Però a més, al darrere apareix tota la càrrega social. El meu fill per exemple juga a futbol i és un escàndol: l’ultima vegada va haver de venir la policia, els pares, hi van haver insults, vocabulari, escopinades... tot això els seus líders futboleros ho fan,...i els nens incorporen i evidentment que et dificulta el treball, ja que tot això transgredeix a la vida de l’escola, i potser es tractaria de lluitar contra els mitjans de comunicació i, en lloc d’evitar-ho, treballar-ho, ja que t’estan bombardejant amb unes coses terribles: la no-solidaritat, el no-companyerisme, maxacar els altres... bé el cas del futbol potser n’és un extrem, però es que només mengem futbol! (E8:6)

L’esport extraescolar:

“L’esport de competició en l’àmbit escolar tampoc ajuda a transmetre aquests continguts, ja que els mateixos monitors no donen exemple de fairplair, ensenyen els nens a simular penals, fer faltes... ni de vegades els mateixos àrbitres. En aquests casos prima el resultat per sobre de tot”.(E6:6)

“Hi ha nens que d’actitud no milloren, no perquè es portin malament, sinó que són actituds deformades per les activitats col·laterals de l’escola. Hi ha unes actituds de fora de l’escola en relació amb l’Educació Física i l’esport que no hi pots lluitar: insolidaritat, competició... i això per mi és un fracàs”.(E7:4)

Si bé és cert que la família, l’entorn, i els mitjans de comunicació poden constituir veritables problemes de cara a l’educació de les actituds i els valors, hi ha qui opina que com a professors el principal problema a resoldre el tenim en el mateix centre:

“Però malgrat això t’has d’adonar que tens a les mans un instrument que és l’escola i que dins de l’escola disposes d’unes hores i has d’intentar fer-ho el màxim de bé. Bé, amb els elements externs a vegades ens hi arrepenem, i esperar que tot sigui perfecte no ho trobarem. Per tant... cadascú que faci la seva funció i ja està. Planyer’s no serveix de res, no canviarà la situació...i originarà prendre distància, ser crítics...” (E10:8)

Des del centre per tant, hi ha una gran tasca que cal dur a terme:

“El que si que considero que és important el problema del centre, ja que és molt accessible i potser el que dificulta més. Si en un centre ens posem d’acord sobre una determinada línia de treball en relació amb aquest aspecte, hi gastem poc temps per planificar-la, el canvi pot ser brutal! I això a vegades és el que es fa més, i amb poc esforç en aquest nivell hi pot haver un canvi molt important. Aquí si que és responsabilitat dels docents intervenir-hi i intentar canviar les coses. Pel que fa les altres dues —poden ser influències bones o dolentes— però poca cosa hi podem fer. I aquesta seria la més important...”(E10:8)

Capítol VI. Conclusions, propostes i perspectives

1. Límits de la investigació
2. Conclusions
3. Propostes
4. Futures línies d'investigació



Conclusions, propostes i perspectives

1. Limitacions de la investigació

En el procés de realització d'una investigació hi ha presents un conjunt d'aspectes de tipus contextual –dimensió de l'estudi, població de l'estudi, treballs previs, etc.–, metodològic –naturalesa del tema d'estudi, selecció d'instruments i mètodes, etc.– i personals –motivacions, interessos...– que impliquen que l'investigador hagi d'adoptar un ampli nombre de decisions. En la mesura que es prenen determinades opcions, també es renuncia a altres qüestions que també poden ser d'interès, però el fet de delimitar, acotar i concretar el tema d'estudi és una necessitat derivada del mateix procés investigador.

A continuació exposarem alguns aspectes contextuais, metodològics i motivacionals que sens dubte han condicionat el treball portat a terme, i han pogut representar certes limitacions per a la investigació que presentem.

Pel que fa al disseny de la investigació, s'han definit dues àrees d'actuació: una corresponent a un disseny genèric, que ens ha permès tenir una informació general del tema a partir de l'aplicació d'un qüestionari, i la segona mitjançant un estudi més específic que s'ha concretat amb l'aplicació de l'observació, l'entrevista, l'escala d'actituds i l'anàlisi de documents. Amb aquesta doble perspectiva preteníem contrastar dades quantitatives amb dades de caràcter més qualitatiu, però, a la vegada, ha comportat una sèrie de limitacions, que a continuació descriurem.

Davant les mancances existents sobre una informació general respecte dels continguts actitudinals, creiem que l'aplicació del qüestionari ha estat absolutament necessària per a la nostra investigació, ja que ens ha permès disposar d'una visió global de la situació d'aquests continguts a l'escola segons el punt de vista del professorat d'educació física.

Ara bé, alhora també som molt conscients dels perills que suposa la utilització d'aquest instrument encara que prendre'n consciència no significa tenir-lo controlat:

“Moltes persones no consideren els qüestionaris amb l'adequada atenció, els omplen de manera irreflexiva o informen del que suposa que s'esdevingué. Sovint els subjectes proporcionen respostes que s'adapten a les seves tendències, protegeixen els seus interessos, els col·loquen en posicions favorables o s'ajusten a les pautes socials acceptades.” (1981:328, a Teixidó 1995:499)

D'altra banda, considerem que el **qüestionari** no ens permet aprofundir en molts aspectes que creiem fonamentals per conèixer la complexitat del tema objecte d'estudi, ja que són molts els factors que incideixen en el seu tractament i desenvolupament. Per tant, malgrat que haguem elaborat el qüestionari amb tot el rigor científic que s'exigeix i que haguem aconseguit una mostra significativa (8% d'error), pensem que en realitat no és l'instrument que ens ha aportat més informació qualitativa sobre el tema.

Volem destacar **l'entrevista** i, sobretot, **l'observació** com a principals instruments que han aportat una informació més rica, detallada, precisa, desconeguda i a vegades sorprenent sobre el tema. Aquests instruments són més propers a un treball més qualitatiu i, atès que l'objecte d'estudi *Les actituds, els valors i les normes* és fonamentalment qualitatiu, creiem que s'ha d'abordar amb instruments també qualitatius. Hem de destacar que alguns dels resultats de determinats apartats de l'estudi realitzat es basaven en la informació aportada sobretot per l'observació i l'entrevista.

Un dels principals problemes ha sorgit en **l'anàlisi i interpretació dels resultats** ja que contrastar les dades quantitatives –el qüestionari, sobretot– de la investigació i les qualitatives –observació, entrevistes, anàlisi de documents– no sempre ha estat una tasca fàcil de realitzar. Mentre que d'una part presentàvem uns resultats molt descriptius i objectius proporcionats pel qüestionari, i calia interpretar-los, la informació obtinguda mitjançant les observacions i les entrevistes ja resultava més difícil de diferenciar entre els aspectes objectius i els interpretatius, ja que les dades obtingudes amb aquests instruments ja eren per si soles molt *interpretatives* des del punt de vista del seu propi origen. En tot cas, el que hem intentat és posicionar-nos respecte de cada un dels temes a partir de les observacions i entrevistes, i en determinats moments més que una valoració dels resultats, el que introduïem és una mena de síntesi o resum de cada un dels temes tractats.

En relació amb **l'escala d'actituds**, dissenyada amb l'objectiu de conèixer el punt de vista de l'alumnat vers l'educació física, si bé ha estat un instrument que ens ha portat molt de temps en el seu disseny i aplicació, els resultats obtinguts, han estat més pobres del que esperàvem. Tot i així, ens ha permès obtenir dades sobre l'actitud dels alumnes cap a la matèria, ja que pràcticament cap altre instrument ens facilitava aquesta informació. Cal afegir que la majoria d'escales d'actituds en educació física han estat aplicades en educació secundària i també a la població adulta. Creiem que això en

part és degut al fet que a les edats de primària, i sobretot en el cicle inicial, els nens i nenes encara no tenen un domini de l'aspecte conceptual per poder contestar correctament una escala d'actituds. Per tant, l'escala ha de ser dissenyada amb un llenguatge molt planer i ha de tenir molts pocs enunciats a fi de no cansar l'alumnat. Per tant, hem de tenir present que la informació que ens pot aportar una escala d'actituds dirigida a nens i nenes d'aquestes edats també és limitada.

La utilització de **l'anàlisi de documents** escrits pretenia servir de complement i contrastació respecte als altres instruments utilitzats en la investigació, però no tots els centres escollits tenien tots els documents que volíem analitzar. En algun centre no es disposava de tots els documents que consideràvem fonamentals, o bé algun dels documents era totalment desfasat, ja que feia molts anys que s'havia elaborat i no havia estat actualitzat. D'altra banda, també hem de remarcar que concretament al centre on hi havia menys documentació escrita era un dels centres que millor treballava –des del nostre punt de vista– el tema de les actituds, valors i normes. Com a conseqüència el fet de no deixar-ne constància per escrit no significava que el centre no tingués present el treball dels continguts actitudinals.

Pel que fa a l'extensió i complexitat del tema d'estudi l'interès de la nostra investigació era tenir una visió global del tema, que ens permetés identificar els principals continguts, analitzar situacions metodològiques, criteris d'avaluació i problemàtiques derivades del tema. Per tant, es tractava d'un propòsit molt ampli i ambiciós ja que eren molts els aspectes a tenir presents, però tampoc volíem focalitzar la investigació en l'anàlisi d'un determinat contingut, ja que precisament era aquesta visió tan general la que ens fa adonar –entre altres coses– de la gran complexitat del tema tractat, de la quantitat de factors que hi intervenen, les interrelacions existents, i la varietat i riquesa educativa d'aquests continguts.

D'altra banda, en l'estudi de l'educació física, en tractar-se d'una disciplina de l'àmbit de les ciències humanes, hi intervenen altres àrees properes com són ara la psicologia, la pedagogia, la sociologia, etc. Si, a més, abordem l'estudi de l'educació física des del punt de vista del coneixement de les actituds i els valors, això implica la necessitat de conèixer amb profunditat l'àrea de coneixement a la qual ens estem referint, però, a més, cal tenir un nivell gran d'informació sobre psicologia social, pedagogia, etc. En aquest sentit hem hagut de fer un gran esforç per documentar-nos sobre tots els temes que configuraven el marc teòric referits al desenvolupament moral i l'adquisició de valors. Malgrat l'esforç realitzat, som conscients de les nostres limitacions sobre el tema, davant d'altres professionals que s'hagin dedicat exclusivament al seu estudi.

També hem de remarcar que en l'àmbit dels valors hi ha una gran complexitat, confusió i dificultat terminològica. Quan fem aquesta afirmació ens referim concretament al fet que hi ha tot un seguit de paraules, termes, conceptes... dels quals avui dia tothom parla, com són ara tolerància, acceptació, solidaritat, etc., però que darrere de cada mot cadascú té una idea molt personal i, fins i

tot, poden resultar ambigües o buides de contingut ja que s'han utilitzat tant que poden semblar gastades, o sense un missatge clar a transmetre.

Finalment, creiem que malgrat les limitacions exposades aquest estudi representa un punt de partida per a futures investigacions sobre el tema plantejat, i que aquestes hauran d'apuntar cap una major concreció i aprofundiment de cada un dels diferents aspectes que han sorgit en aquesta investigació.

2. Conclusions

Les conclusions que presentem a continuació s'han elaborat a partir de la informació obtinguda en el marc teòric, i de la contrastació dels resultats de les diferents fonts d'informació de l'estudi pràctic: la proporcionada pel qüestionari, les observacions, les entrevistes, l'anàlisi de documents i l'escala d'actituds.

Volem remarcar que hem plantejat aquest apartat de conclusions donant una visió més general de cara un dels temes tractats en els resultats, evitant tornar a incidir en aspectes concrets dels resultats –tot i que de vegades ha resultat difícil– i destacant tan sols els més significatius. Creiem que, en certs aspectes, els resultats han representat una mena de conclusions parcials, i això ha estat degut fonamentalment a la utilització d'instruments de caràcter més qualitatiu (sobretot l'observació i l'entrevista) ja que l'anàlisi dels resultats obtinguts mitjançant la seva aplicació no era purament descriptiu sinó que requeria d'una interpretació més qualitativa.

L'estructura formal de les conclusions s'organitza bàsicament a partir de la reflexió sobre els principals propòsits plantejats en el disseny de l'estudi.

➤ ***Opinió i valoració dels continguts actitudinals***

Un dels principals reptes de la Reforma Educativa ha estat la necessitat d'incidir en una formació orientada cap a l'educació social i moral dels alumnes, imprimint al currículum un fort contingut *moral* que s'ha transmès fonamentalment a partir del treball dels continguts actitudinals, els objectius generals d'etapa i els temes transversals.

Si bé determinats sectors de la nostra societat han celebrat la incorporació d'aquests tipus de continguts, ja que en certa manera podria representar una alternativa al caràcter excessivament formalista i tecnològic del currículum de les dècades anteriors (Bolívar 1992.9), altres, en canvi, s'han mostrat totalment contraris al plantejament excessivament *moralista* de la Reforma.

En la nova proposta curricular, els continguts actitudinals es diferencien en tres tipus de continguts: conceptuals (fets, conceptes i principis), procedimentals (procediments) i actitudinals (actituds, valors i normes), i s'ha considerat que tots tres tenen la mateixa importància:

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

Malgrat que els dissenys curriculars atorguin la mateixa importància als tres tipus de continguts, un 53,7% del professorat d'educació física considera que són continguts **equiparables** en relació amb la seva importància, mentre que un 20,3% els considera més importants que els altres. Tan sols un 4,9 considera que són menys importants.

Contrastant els resultats del qüestionari amb els aportats a l'entrevista, sembla ser que molts professionals consideren que els continguts actitudinals encara no tenen la mateixa importància que la resta de continguts:

"És evident que la importància que es dona als continguts actitudinals a l'escola és inferior a la concedida a altres continguts." (E14:2)

O sigui, que malgrat que conceptualment se'ls atorgui una equiparació als tres tipus de continguts, a la pràctica encara es continua primant els continguts conceptuals en la majoria de les assignatures i, en el cas de l'educació física, serien els continguts procedimentals els que ocuparien el lloc més destacat.

Blázquez (1990), Martínez (1993) Ramos i Del Villar (1999) Díaz (1994) consideren l'educació física com una àrea fonamentalment procedimental, fet que no ha de significar que aquesta sigui més important que la resta d'assignatures:

"És una àrea bàsicament procedimental. Bé i això què vol dir? Doncs que el que és fonamental, el que dona estructura a la programació, ha de basar-se 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." (E9:5)

Una de les principals reflexions aportades per diferents professionals entrevistats és que no sempre és possible diferenciar entre aquests tipus de continguts, i que la Reforma ha portat aquest plantejament a límits gairebé irrisoris.

"Si bé hi pot haver tres camps de continguts, no tot tòpic o contingut ha de ser necessàriament subdividit en tres categories, perquè llavors se'ns converteix

en una cotilla o una graella que hem d'omplir obligatòriament, com l'antiga taxonomia tripartida d'objectius (cognoscitius, afectius i psicomotors).” (E13:4)

Autors com Puig (1995, 1999), Lucini (1992) i Bolívar (1995) mantenen que mitjançant els continguts de procediments i de conceptes també es transmeten actituds i valors. Per tant, analitzar les actituds i els valors implica també un estudi dels tres tipus de continguts, no únicament dels que “corresponen a la tercera columna”. Com a conseqüència, podem afirmar que la divisió dels continguts en tres categories té un valor didàctic i facilita la reflexió del professorat sobre la naturalesa dels continguts:

Això no implica que tots els continguts s'hagin de dividir en les tres categories, ni que s'hagi d'avaluar de manera diferenciada cada àmbit de continguts. Més aviat apunta a fer reflexionar el professorat sobre les diferents dimensions dels continguts i –en conseqüència– ha de decidir si un determinat contingut que tracta d'ensenyar ha d'enfocar-lo i presentar-lo preferentment amb l'objecte de promoure una actitud o l'aprenentatge d'un procés, i pensar quina estratègia metodològica seria la més coherent amb aquest enfocament. (E13: 3)

Un 99% dels enquestats considera que l'educació física és una **matèria especialment adequada** per al desenvolupament de continguts actitudinals. Els principals motius pels quals es considera una matèria adequada són el potencial de cooperació, de superació i caràcter lúdic de les activitats proposades en l'assignatura. També es destaca el caràcter vivencial de la matèria i la gran quantitat **d'interaccions i conflictes** que hi ha en aquesta àrea. Des d'aquest punt de vista alguns professionals han considerat l'educació física com una **àrea privilegiada** per educar en actituds i valors. Autors com ara Puig (1992), Gutiérrez (1998), Roure i Gairín (1996), Tello (1999) i Tinning (1992), havien descrit anteriorment aquest caràcter especial de la matèria.

A l'estudi realitzat es constata que la **Reforma** ha servit fonamentalment per prendre consciència i reflexionar sobre aquests tipus de continguts, però segons l'opinió de molts professionals el plantejament de la Reforma és molt teòric i encara no està prou assumit pel professorat. Es remarca la necessitat de *fer baixar o instrumentalitzar* aquests continguts a la pràctica perquè no es continuï fent la mateixa educació física que abans, amb la terminologia de la Reforma, però sense canviar la realitat.

Des d'un punt de vista teòric i purament conceptual la proposta del Departament d'Ensenyament presenta els continguts actitudinals com a continguts comuns als diferents blocs de continguts, fet que sembla més correcte que el plantejament del Ministeri, en el qual aquests apareixen diferenciats en funció dels diferents blocs. Alguns professionals entrevistats apunten que, si bé el plantejament del Departament és conceptualment més correcte, des d'un punt de vista pràctic no facilita la tasca del professorat.

En relació amb el conjunt de 34 continguts d'actituds, valors i normes globals, si bé són altament valorats pel professorat, no faciliten el seu desenvolupament. En general, es considera que les grans llistes són problemàtiques, ja que sovint s'obliden i no ajuden a la tasca quotidiana.

Els continguts actitudinals considerats **més importants** segons el professorat d'educació física, són els relacionats amb el respecte a la natura, respecte a les instal·lacions i respecte al material. Aquests continguts són els que hem agrupat com a **actituds en relació amb les normes socials i cíviques**. Tot i que es consideren els més importants, a la pràctica hem constatat que aquest grup d'actituds no eren les més freqüents, ja que predominaven les actituds en relació amb els altres.

Un 77% del professorat considera que alguns continguts actitudinals són específics de cada àrea curricular i altres són comuns a totes les àrees. De fet, el mateix currículum de primària estableix uns continguts d'actituds globals a totes les matèries educatives i altres d'específics per a cada una de les àrees. Tot i així, analitzant els dissenys curriculars apareix una constant repetició de determinats continguts actitudinals, fet que reforça la tendència a afirmar que una part important d'aquests continguts són comuns a totes les àrees i, per tant, requereixen un tractament transversal entre les diferents àrees educatives.

Alguns professionals matitzen aquest aspecte i destaquen que en determinades àrees –com el cas de l'educació física– resulta més fàcil treballar-los, ja que poden aparèixer amb més freqüència que en altres.

*“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 en la d'anglès, encara que el fonament sigui el mateix.”*

(E:14)

Com a conseqüència d'aquesta afirmació, sorgeix el dilema sobre si cal una assignatura específica que reculli tots els continguts relacionats amb actituds valors i normes, o ha de ser competència de totes les assignatures. Les aportacions recollides al nostre estudi han estat moltes i variades, però com a principals conclusions destaquem la necessitat d'incorporar un espai i un temps dins de l'horari escolar –no necessàriament una assignatura– dedicat a treballar aquests tipus de continguts de manera específica, a més del treball que es pugui realitzar des de cada una de les matèries.

D'altra banda, l'Administració ha de trobar una solució satisfactòria a la controvèrsia entre classe d'Ètica i Religió, però segons l'opinió majoritària, en cap cas l'assignatura d'ètica no ha de constituir una alternativa a la Religió, ja

que si aquest ha de ser el lloc en el qual es faci un treball sobre actituds i valors, ha de ser obligatori per a tothom.

“Un plantejament transversal de l’educació moral ha de superar el fet que aquesta quedi reduïda a unes quantes hores de classe setmanals, desconnectada del que es fa i es viu en altres classes, als passadissos o dins les hores d’esbarjo, amb poca incidència en els alumnes.” (Bolívar, 1995:85)

En general, el currículum que proposa l’Administració ha aconseguit trencar el poder hegemònic de determinats corrents educatius i ha construït una educació física integradora de les diverses pràctiques existents, malgrat que algunes encara continuïn imposant-se amb més força que la resta. Això ha quedat palès en la valoració dels continguts actitudinals, i els objectius de l’àrea, en els quals els menys valorats han estat els relacionats amb l’expressió i la comunicació corporals. Malgrat tot, podem afirmar que en l’educació primària hi ha hagut un gran canvi respecte a la concepció de la matèria, ja que els continguts tradicionalment dominants, com el condicionament físic i l’esport han perdut importància i han deixat lloc a altres tipus de continguts.

Els principals motius que han provocat aquests canvis són la redacció dels mateixos dissenys curriculars i l’aparició d’un professorat especialitzat en l’àrea, amb una formació més orientada a afrontar el repte de la Reforma Educativa. Tot i així, continuen apareixent certes llacunes i, com a més importants, destaquen les mancances en la formació en expressió i comunicació corporal.

Diferents investigadors (Rokeach, 1973; Schwartz i Bilsky, 1987, 1990; Lee 1990, 1993; Cruz 1991; Gordon, 1991 i Gutiérrez, 1995) proclamen que “quan algú es planteja un objectiu, una meta, està simultàniament atribuït-hi una valoració al fet d’aconseguir-la. Analitzant els objectius més valorats pels mestres especialistes d’educació física, destaca en primer lloc el “valorar i fruit de l’activitat física” (9,32 sobre un màxim de 10), després “conèixer i acceptar el propi cos i les possibilitats de moviment (9,11) i, en tercer lloc, l’accés al comportament social mitjançant la participació, la responsabilitat, la cooperació... (9,10). Els objectius més destacats estan totalment relacionats amb actituds i valors, mentre que els objectius més vinculats amb procediments o conceptes, han estat menys valorats que els primers.

2. Tractament dels continguts actitudinals

Un 60,2% del professorat afirma que sol programar els continguts actitudinals, mentre que un 34,1% manifesta que no ho fa. Aquests resultats obtinguts mitjançant el qüestionari són posats en dubte per una part d’alguns

professionals entrevistats. També en l'anàlisi de documents s'hi constaten divergències. Algunes de les principals raons —aportades durant les entrevistes— que justifiquen aquesta contradicció poden ser les següents:

- Si programar-los implica escriure'ls en un document, podem afirmar que molts professors no els programen. Ara bé, ens podem trobar que els continguts s'escriguin a les programacions amb un caràcter molt genèric —segon nivell de concreció— com una tasca administrativa i burocràtica que el professorat es considera amb el deure de complir però que “a la pràctica diària no es dissenyen activitats d'ensenyament i aprenentatge específiques” (E9:7). Si entenem la programació des d'aquest punt de vista, és possible que el resultat sigui correcte.
- Si programar s'interpreta com la previsió d'accions concretes i sistemàtiques per tal de millorar el treball d'aquests tipus de continguts, a l'anàlisi dels documents i també a les entrevistes es posa en dubte que un 60% del professorat els programi.
- Cal tenir present que alguns investigadors en valors i professionals de l'àmbit de l'educació física consideren que determinats aspectes o continguts s'han d'escriure i s'han de preveure —o sigui, s'han de programar—; en canvi, n'hi ha d'altres que no es poden programar ja que sorgeixen de la mateixa pràctica diària.
- Malgrat les consideracions realitzades, una part important dels professionals entrevistats opina que aquests continguts s'haurien de programar, seqüenciar i avaluar de la mateixa manera que es fa en la resta de continguts. El professorat, però, en general no ho fa.
- D'altra banda, si tenim present que “les actituds i els valors a aconseguir en l'ensenyament d'una matèria no són externs al mateix procés d'ensenyament, sinó que al contrari van immerses (són immanents) al procediment utilitzat i a la metodologia” (Bolívar 1992:48) és difícil pensar que **tots** els continguts actitudinals s'han programar.
- Hem de considerar que alguns continguts actitudinals tenen una substantivitat pròpia i, per tant, requereixen la necessitat de ser programats. D'altres, en canvi, van implícits en la relació educativa:

“El professorat, a cada unitat didàctica, ha de determinar quin tipus de continguts primerament pretén promoure, i al seu servei s'hauran de subordinar els restants. Les actituds no han d'estar forçosament lligades als continguts conceptuals de cada unitat, com a acompanyants que embelleixen i creen motivació o interès; han de tenir substantivat pròpia —en determinants moments, com en l'educació ambiental—, amb els seus corresponents conceptes i procediments.” (E13:5)

- Finalment, a partir de les diferents intervencions del professorat, podem afirmar que els continguts actitudinals es programen en l'àmbit general de la matèria, però no s'arriben a materialitzar en propostes concretes. Ara bé, el professorat els té presents a la pràctica diària, però no sempre de manera sistemàtica, programada i conscient.

Segons expressa l'opinió d'un professional dedicat a la formació de futurs ensenyants d'educació física "es formulen objectius en relació amb aspectes actitudinals, aquests se saben formular, se saben deduir, i fins i tot redactar de manera correcta: *"això és un verb actitudinal, per tant, d'aquest objectiu general s'han de desprendre determinats objectius didàctics, etc."* si treballo en una UD fins i tot m'atreviria a dir que els **continguts** també es programen, però després passar a dir... bé *"això que comportarà per a les sessions 8, 9 i 10"*... allà no apareixen, llavors, com s'ha desenvolupat això?, amb quines estratègies?, com s'ha instrumentalitzat?... Hi ha un buit fins a l'avaluació..." (E4:5)

En relació amb el **temps** que ha d'ocupar l'ensenyament de continguts actitudinals, un 61% del professorat considera que ha de ser simultani a la impartició dels altres continguts, mentre que un 31% creu que hi ha d'haver un temps simultani i un temps diferenciat.

La interpretació d'aquest resultat s'hauria de matisar, ja que s'ha de concretar què entenem per temps simultani o temps diferenciat. Si per temps diferenciat considerem un temps complementari a la classe d'educació física, o substituir alguna classe pràctica per alguna mena de sessió teòrica, a les entrevistes hem detectat que això no es fa. Ara bé, si temps diferenciat vol dir dedicar una part de la sessió pràctica a realitzar assemblea, reflexionar sobre un tema, etc., tant a les entrevistes com a les observacions hem vist que això sol ser una pràctica força habitual.

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. Atenent les afirmacions que els continguts actituds i valors van immersos en l'acció educativa, no necessàriament haurien d'exhaurir un temps específic. Ara bé, com que també hem assenyalat que alguns tenen substantivat pròpia, sí que caldrà pensar en la seva programació o previsió.

En relació amb les **estratègies metodològiques** més utilitzades en les pràctiques diàries per treballar els continguts actitudinals, és destaca la utilització del diàleg (2,45 màx. 3) i la reflexió sobre fets quotidians (2,13). Els coneguts mètodes i estratègies d'ensenyament en valors aportats al capítol II, en general no són utilitzats a les classes d'educació física.

Segons estudis de Roure i Gairín (1996:76) i les aportacions de Gutiérrez (1998:104), els recursos metodològics existents per treballar les actituds i els valors estan molt pensats per ser treballats a l'aula i són poc adaptats a l'educació física. Els citats autors aposten per una educació viscuda dels valors

en el mateix context de la pràctica educativa, i indiquen que aquesta ha de ser el punt de partida per a una veritable educació en valors, defugint dels plantejament abstractes que es puguin tractar a l'aula.

També Sánchez Bañuelos (1984), Lagardera (1989), Plana (1992) —entre altres— descriuen l'Educació Física com una assignatura singular en relació amb les altres matèries que es desenvolupen a l'aula, i consideren que aquesta requereix d'una didàctica i una metodologia també particulars. Un dels trets diferencials que atribueix a l'educació física és el caràcter vivencial. Gràcies precisament a aquest caràcter, el tractament dels continguts d'actituds i valors s'ha de realitzar fonamentalment dins de la mateixa pràctica educativa. Tot i així també ens podem plantejar metodologies complementàries, fora del context específic de la classe pràctica.

Pel que fa a l'**avaluació**, Bolívar afirma que si ens proposem com a continguts i objectius dimensions actitudinals i de valors, és evident que suposem que poden ser modificats com a conseqüència del seu ensenyament i, per tant, resulta necessari jutjar i estimar (és a dir, avaluar) en quin grau i sentit han canviat, per tots els motius que es requereix a l'avaluació (1995:12). Malgrat els arguments exposats per aquest autor, a les entrevistes s'ha detectat que un dels principals problemes que ha de resoldre el professorat és l'avaluació d'aquests tipus de continguts. Aquesta és una conseqüència derivada de la manca de planificació d'aquests continguts. Tal i com hem expressat, en general el professorat no programa de manera sistemàtica aquests continguts, i aquest fet es tradueix en una dificultat posterior per ser avaluats.

Els **critèris d'avaluació** més puntuats pels mestres especialistes, són precisament l'actitud de l'alumne (referint-se a l'interès i participació), per davant de proves d'execució pràctica. Ara bé, si analitzem els informes dels nens que proposen els centres, predominen els critèris basats en la realització d'habilitats i destreses, per davant d'aspectes actitudinals. Aquesta contradicció també apareix en els dissenys curriculars que proposa l'Administració:

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

Els principals mètodes i tècniques utilitzats per l'avaluació dels continguts actitudinals presentats en el marc teòric cap. II, no s'utilitzen a les classes d'educació física, no sabem si per desconeixement del professorat d'aquests instruments o si és degut a la complexitat de la seva aplicació diària. A les observacions, entrevistes i anàlisi de documents, hem constatat que els critèris d'avaluació dels continguts d'actituds i valors són poc sistemàtics i totalment subjectius als critèris del professorat.

3. Característiques dels continguts actitudinals

Segons l'estudi podem afirmar que a les classes d'educació física es presenten una gran nombre d'interaccions i conflictes que generen situacions amb un fort component social i moral i que podem aprofitar per desenvolupar un treball de desenvolupament i millora de les actituds i els valors, personals i socials. Alguns autors ja feien valoracions respecte a les possibilitats socials de la matèria:

"La matèria ofereix grans possibilitats per al desenvolupament social de l'individu. El coneixement del cos, el joc i la pràctica esportiva constituïran un mitjà idoni perquè el nen compregui millor les relacions socials, estableixi noves relacions i, en definitiva, ajudi a la seva integració al món que l'envolta." (Ponce, 1998)

Tot i així, són pocs els autors que proposen i concreten en les seves investigacions possibles valors i actituds derivats de la matèria. Ponce estableix unes categories d'actituds i valors en l'educació física i del lleure a partir de l'anàlisi dels dissenys curriculars:

- 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

En les investigacions de Comelles i Mercader (1992) es destaquen valors i actituds personals com l'autocontrol, voluntat, disciplina, superació i de relació: com són la participació, sociabilitat i socioempatia. (vegeu pàg. 181). I també els estudis de Gutierrez (vegeu pàg. 187) propugnen els valors personals i socials de l'activitat física i l'esport.

Altres estudis, en canvi, si bé proclamen valors com ara "el joc net, el treball en equip, l'autoconfiança, la superació, la solidaritat, i molts d'altres" (Monells:1995), no disposen d'un estudi empíric que confirmi les seves teories.

Al Cap. III.2. si bé hem destacat alguns estudis que analitzen els valors i les actituds en l'activitat física i esportiva, són de difícil comparació amb els resultats del nostre treball, ja sigui perquè alguns s'han aplicat en un àmbit diferent al nostre —esport extraescolar, esport professional—, o bé en unes edats diferents i des d'una perspectiva diferent a la del treball que hem realitzat.

Partint, doncs, de les poques investigacions sobre el tema que ens permetin contrastar alguns dels resultats obtinguts, exposem a continuació les conclusions principals relacionades amb la tipologia i naturalesa d'aquests continguts i les seves característiques fonamentals.

➤ **Tipologia i naturalesa dels continguts**

Intentar definir quins són els principals continguts actitudinals que es produeixen a l'àrea d'educació física i explicar-ne les principals característiques, és un repte difícil. Qualsevol intent de classificació suposa el perill d'una excessiva compartimentació, però a la vegada també pot representar una ajuda per a la seva posterior planificació, si s'escau.

Coincidint amb la valoració de Bolívar, una de les principals dificultats per analitzar la naturalesa d'aquests continguts és 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 a actituds i valors morals compartits en una altra), causen una certa confusió en els continguts d'actituds i valors que apareixen en el currículum (1995:71).

A partir de la proposta de Bolívar, de l'anàlisi dels dissenys curriculars, i del treball de camp que hem portat a terme, hem fet una proposta d'agrupació dels continguts actitudinals a l'àrea d'educació física, en funció de les dimensions següents:

a) En relació amb un mateix	Eix filosòfic/moral
b) En relació amb els altres	Actituds i valors morals
c) En relació amb les normes socials i cíviques	
d) En relació amb la matèria	Eix més psicològic / preferències individuals

TAULA NÚM. 83

NATURALESIA DE LES ACTITUDS EN EDUCACIÓ FÍSICA

Cada un dels anteriors blocs es vincula amb un conjunt d'actituds, valors i normes relacionats amb la naturalesa del seu enunciat. Per tant, a les classes d'educació física hem constatat que apareixen, fonamentalment:

- a) Un conjunt d'actituds i valors de caràcter més individual, que incideixen en el mateix alumne (hàbits higiènics, iniciativa, superació, responsabilitat, desinhibició, autocontrol...).

- b) Actituds i valors que impliquen un treball de socialització i relació amb els altres (cooperació, competició, participació, diàleg, agressivitat, etc.).
- c) Actituds i valors en relació amb les normes socials i cíviques (normes d'ús del material i instal·lacions, normes de joc, normes de seguretat...).
- d) Unes actituds en relació amb la matèria, també de caràcter més personal (interès, motivació, preferències, satisfacció, etc.).

Des d'un punt de vista quantitatiu, les **actituds en relació amb els altres** han estat les més freqüents en el registre de les observacions. D'alguna manera, es torna a fer evident que a l'educació física apareixen gran quantitat d'interaccions personals, fet que també s'havia constatat al qüestionari i a les entrevistes. Caldria matisar, però, que les actituds en relació amb els altres també són les que es fan més visibles en l'observació, mentre que les **actituds en relació amb un mateix** plantegen la dificultat de poder ser objectivables amb l'observació, però això no indica que no existeixin. És més, aquestes tenen una especial rellevància en l'àrea d'educació física, ja que constitueixen una part important dels continguts específics d'aquesta àrea.

D'altra banda, les **actituds en relació amb les normes** han estat les menys freqüents a l'observació. En certa manera aquest resultat contrasta amb la valoració que els mestres fan al qüestionari, ja que aquest conjunt d'actituds són les que han estat puntuades com a més importants. De totes maneres, el fet de valorar-les com a molt importants no ha de significar que necessàriament s'hagin de donar amb més freqüència, però sí que d'entrada hi pot haver una relació.

Realitzant una interpretació de caràcter més qualitatiu, es desprèn que les **actituds en relació amb un mateix** tenen una gran importància en l'educació física, ja que moltes formen part dels continguts propis d'aquesta àrea. Ara bé, analitzar aspectes relacionats amb la *superació*, la *responsabilitat*, l'*autocontrol*, etc., sol ser més difícil i complex que l'anàlisi d'actituds en relació amb els altres, ja que aquestes són actituds més visibles i concretes. Per aquest motiu possiblement aquestes actituds apareguin amb menys freqüència en els resultats de la investigació que la resta, però no perquè aquestes siguin menys freqüents a la realitat.

A les classes d'educació física, si bé hem observat que apareixen actituds que podríem considerar desitjables com per exemple l'autoestima, la iniciativa, la desinhibició, la cooperació, etc., també hi apareixen actituds no tan positives com l'agressivitat, l'exclusió, la no-acceptació, etc. Dependrà de l'actuació del professorat davant de les unes i les altres que es puguin crear situacions educatives per reforçar actituds moralment positives i intentar modificar les que no ho siguin. Estudis com els de Gutiérrez (1995, 1998) Tello (1999) Cruz (1991, 1995, 1999) i Duran (1998) manifesten que la simple pràctica esportiva per si mateixa, no sempre és portadora de valors positius com a vegades s'ha

intentat transmetre, sinó que també pot generar l'aparició de comportaments socialment no desitjables en funció de l'entorn en què es realitzi.

Estudis científics confirmen com “la pràctica adequada d'activitat física i esportiva augmenta i millora els resultats acadèmics, l'asseveració, l'estabilitat emocional, la independència, el *locus* del control intern, la confiança, la memòria, la popularitat, l'estat d'ànim, la imatge corporal positiva, l'autocontrol i l'eficàcia en el treball” (Andrés i Aznar, 1996). A banda, amb la pràctica física s'obtenen beneficis de tipus físic i de millora de la salut. Per tant, un dels objectius fonamentals de les classes d'educació física serà potenciar uns hàbits per tal que el nen en edat adulta pugui mantenir-los, malgrat els nens no expressin una preocupació per la salut, ja que aquest seria un objectiu a més llarg termini, en tot cas, a plantejar-se per part de l'educador. Segons Sanchez Bañuelos:

“Probablement pels escolars que reben Educació Física la preocupació per la salut no és molt gran i la seva motivació es centra més en el gaudi, el reforçament social i en una sèrie d'interessos immediats, tal i com es dedueix de treballs d'investigació analitzats sobre les actituds cap a les classes d'EF de Sudan i Everett (1981), Avery i Lumpkin (1987), Simons Morton i cols (1987) i Gnatiuk (1992)” (A Sánchez Bañuelos 1996, 123)

➤ **Actituds en relació amb un mateix**

Hem inclòs en aquest apartat les actituds higièniques, la iniciativa, l'autocontrol, la desinhibició, la superació, la responsabilitat i la reflexió. Si bé hem expressat que totes tenen una gran importància a totes les assignatures, en educació física podríem destacar-ne sobretot les de caràcter higiènic, les de desinhibició, l'autocontrol i la superació. Per quins motius fem aquesta apreciació? Bàsicament perquè són actituds a les quals des d'aquesta àrea educativa s'incideix de manera més directa, i que es poden donar amb més freqüència que a la resta d'àrees. Això suposa que els professionals d'educació física tenen a les seves mans la possibilitat d'incidir o no en aquestes actituds, més que no pas altres mestres o educadors. Ara bé, no per això hem de deixar de considerar importants la iniciativa, la responsabilitat i la reflexió, ja que aquestes actituds també han ocupat un lloc molt destacat en el nostre estudi.

Les **actituds higièniques** pràcticament no es treballen a les classes d'educació física, a vegades pot ser per manca d'instal·lacions adequades –vestidors i dutxes–, però també hem constatat que a les escoles on hi havia una bona infraestructura, gairebé no es treballaven els hàbits higiènics. Un dels possibles problemes pot ser la manca de temps per introduir aquest contingut, o el plantejament molt limitat del treball sobre les actituds higièniques,

fonamentant-lo únicament en el fet de si els nens es dutxen o no, ja que des del nostre punt de vista s'hauria de veure des d'una perspectiva més àmplia.

Tot i que la reforma educativa ha intentat donar molta importància al tractament de la salut, ja sigui com un eix transversal o com un bloc de l'àrea d'educació física, convindria fer un estudi en profunditat sobre les possibilitats de treballar les actituds higièniques a l'escola i en educació física particularment, en què s'incloguessin aspectes actitudinals i procedimentals més que els purament conceptuals.

La **iniciativa** ha estat una actitud poc valorada pels mestres, en comparació amb la resta. Creiem que pot ser per l'ambigüitat del terme, ja que iniciativa, creativitat, imaginació, etc., són termes molt utilitzats però dels quals cada professor té el seu propi concepte, i probablement no sigui el mateix per a tothom.

Tal com hem interpretat la iniciativa, hem vist que aquesta actitud l'han manifestat sovint els nens i que alguns mestres han intentat potenciar-la amb propostes concretes. Ara bé, també hem detectat que de vegades la iniciativa es confon amb *deixar fer*, fet que comporta sovint una pèrdua d'autoritat del professorat davant d'alumnat. Creiem que és molt necessari que el mestre deixi molt clar davant dels seus alumnes quan aquests poden experimentar lliurement, o quan els nens han de realitzar determinades propostes, sense que això signifiqui anul·lar les iniciatives de l'alumnat. Trobar un equilibri entre potenciar iniciatives i al mateix temps assolir els objectius de la sessió és una qüestió difícil que requereix d'un gran tacte i experiència del professorat.

La **superació**, l'esforç la millora, el repte... són actituds molt vinculades a l'activitat física i l'esport. Un del motius pels quals considera l'educació física adequada per al treball de les actituds, és justament el seu potencial de superació (2,75 sobre un màx. de 3). La superació en educació física és molt evident ja que els resultats els pot veure el mateix nen: "un nen que no superava obstacle i ara el salta, el que no feia una vertical o una tombarella i ara sí... el nen pot veure fàcilment el seu propi progrés".

La superació està molt vinculada als reptes o la motivació que estableixi el mestre, a la precisió de la informació del mestre, al *feedback* o correccions als ànims o elogis, i a la dificultat de la tasca o activitat a realitzar.

"El nivell de dificultat de la tasca i el repte que suposa per als nenes no està desvinculat, segons Csikszentmihalyi (1975), de les possibilitats de disfrutar. D'acord amb aquest autor, el plaer que es derivi de l'activitat física, serà més intens si les capacitats personals es posen a prova de manera òptima, fet que es troba en estreta relació amb els sentiments de motivació intrínseca i de control personal" (Sanchez Bañuelos, 1996:123)

Si bé hem observat situacions en les quals apareixia clarament una actitud de superació, aquesta no han estat tan freqüent com esperàvem. Actualment a les classes d'educació física s'està primant molt l'aspecte lúdic i sovint alguns mestres obliden el potencial de superació que hi ha implícit. De fet, hem constatat que, en general, es tendeix a oferir una gran quantitat i varietat de jocs, exercicis o formes de jugades però pràcticament no hi ha repetició dels exercicis o activitats i es rebutja aquesta repetició. Entenem que a determinades activitats, si no hi ha un nivell de pràctica i o repetició, no es produeix una millora. Si el nen no evidencia un progrés també pot aparèixer la desmotivació.

"En els darrers anys s'ha donat excessiva importància a la part recreativa de l'educació física i jo no estic d'acord amb aquest plantejament. Crec que el nen fonamentalment ha d'aprendre i, per això, fer-ho de manera divertida em sembla correcte. Però no s'ha de tenir com a objectiu prioritari el fet de divertir-se únicament, ja que aleshores és converteix en un animador i no un professor. El nen ha d'aprendre coses, ha d'esforçar-se, ha de superar-se..."

(E3:4)

Alguns professionals remarquen que la superació és una actitud molt extrapolable a la vida quotidiana. Que no ho són la resta d'actituds? Per què es remarca aquesta i no altres?

L'autocontrol és present en la majoria d'activitats físiques i esportives proposades a les classes d'educació física, ja que moltes d'aquestes porten implícit un treball d'autocontrol. Sovint els nens no en són conscients, d'aquest treball. Un dels aspectes que considerem bàsics per millorar-lo és que a partir d'una certa edat, el mestre faci prendre consciència de la possibilitat i necessitat de control i regulació del cos a les diferents activitats proposades. Un correcte treball sobre aquesta actitud incideix directament en el coneixement del propi cos, les seves possibilitats i limitacions. De fet, qualsevol activitat esportiva o d'expressió corporal requereixen el control del cos.

Per millorar l'autocontrol, la informació que dóna el mestre i la motivació són fonamentals.

En relació amb la **desinhibició**, és una actitud molt relacionada amb el treball d'expressió corporal. Aquest contingut és el contingut menys treballat en educació física, tant des d'un punt de vista conceptual com procedimental. També hem constatat que l'objectiu menys valorat segons resultats del qüestionari també és el relacionant amb l'expressió i comunicació corporals. A través de l'observació hem vist que tan sols un mestre sembla treballar-lo de manera continuada, mentre que la resta de mestres el treballen de manera més puntual i esporàdica.

La infravaloració i la poca aplicació d'aquest contingut i els seus objectius corresponents a les classes d'educació física respon a dos motius fonamentals:

- Una manca de formació del professorat en aquest àmbit, que genera inseguretat per impartir aquests continguts.
- Inadequació de les instal·lacions per aconseguir un determinat clima de sessió, necessari perquè es pugui donar de manera satisfactòria.

La **reflexió** entesa com una manera individual de pensar, raonar o interioritzar sobre uns fets, situacions o vivències, o intencions de futur, ha tingut dos tipus de manifestacions a les escoles observades. En alguns centres la reflexió ha estat una pràctica habitual abans i després de la classe d'educació física, i després d'un conflicte, i en altres centres pràcticament mai no hi havia reflexió.

Per treballar la reflexió calen uns espais adequats i la creació d'un clima de sessió també adequat. Si al centre es treballa la reflexió, a les classes d'educació física és més fàcil introduir el treball sobre aquesta actitud.

➤ **Actituds en relació amb els altres**

Les actituds de cooperació, de competició, d'agressivitat, diàleg, participació, acceptació i contacte corporal són les més concurrents en l'estudi realitzat. A les classes d'educació física apareixen unes actituds més positives, però també altres de més negatives. Fomentar les unes o les altres dependrà bàsicament del professorat.

La cooperació. Si bé l'educació física ofereix un enorme potencial de superació, també és cert que els mestres valoren molt el potencial de cooperació de l'assignatura (2,83 sobre màx. 3). A les observacions hem observat que són moltes les situacions educatives en què hi ha possibilitats de fomentar i millorar aquesta cooperació, l'ajuda mútua, etc., a partir del treball en parelles, el treball en petits grups, o en equip.

De fet, hi ha jocs i activitats –procediments– que han estat dissenyats amb una finalitat cooperativa. Si fem un repàs a la bibliografia existent, hi ha una gran proliferació de recursos educatius relacionats amb jocs no competitius, jocs de col·laboració, l'alternativa al joc, jocs per a la pau, jocs per jugar a no competir (vegeu la bibliografia). Alguns professionals entrevistats destaquen la gran importància de la cooperació, com a reacció a l'excessiva competició que hi ha al món de l'activitat física i l'esport i a la vida quotidiana.

La competició, com a mitjà educatiu, afavoreix la motivació, la superació i millora, estimula el diàleg i la reflexió, facilita l'acceptació de rols dels alumnes, l'acceptació del fet de guanyar i perdre... En general, junt amb les situacions competitives apareixen una sèrie d'aspectes positius que hem de tenir presents i hem de potenciar. D'altra banda, hem constatat que la competició implica el

risc que únicament desenvolupi aspectes negatius: agressivitat, buscar el resultat per sobre d'altres aspectes, etc. Tinning, un gran defensor del treball cooperatiu, també remarca el valor educatiu de la competició:

“Vull destacar que no és que la competitivitat sigui necessàriament dolenta, sinó que el que és de vital importància és com aquesta es dirigeix [...] El professor ha de ser sensible als efectes negatius de la competició...”.
(1992:151)

No estem d'acord amb els plantejaments radicals que rebutgen qualsevol forma de competició, ja que la competició ben plantejada pot aportar molts valors educatius. Desestimar la competició és renunciar també a una sèrie d'actituds i valors positius que sens dubte aporta el fet competitiu. Un investigador en valors afirma, en relació amb la competició, el següent:

“Bé, el que realment és important és treballar el fair play en la competició, en els jocs d'enfrontament, realment en jocs de caràcter cooperatiu no té tant de valor treballar el joc net, el respecte a les normes, el respecte als altres... No treballar la competició és tancar els ulls, ja que a l'esport hi ha competició...”
(E10:6)

En tot cas, els mestres han de prendre consciència i adoptar les mesures necessàries per afrontar l'enorme influència dels mitjans de comunicació en relació amb la competició. S'han de plantejar propostes o situacions que ajudin a millorar un esperit crític vers el fet de competir. Aquest tipus de reflexió crítica es pot realitzar a les sessions d'educació física, però també des d'altres matèries educatives, a partir d'un treball globalitzador. Tal com recull Puig: “La no-competició no aporta solucions al problema. En tot cas, elimina la motivació i deixa l'esport sense una de les més importants característiques”. (1999:881)

Sens dubte que la competició és un tema conflictiu i polèmic i és motiu d'aprofundiment en futures investigacions.

L'agressivitat. A les classes d'Educació Física hi ha hagut diferents tipus d'accions verbals (amenaces, insults, menyspreus) físiques (cops, empentes, baralles, tibades...) i gestuals. Ens ha sorprès realment l'elevat nombre de situacions agressives que apareixen a les classes d'educació física a primària. Ara bé, també cal remarcar que aquest tipus de manifestacions s'han produït fonamentalment en un dels centres observats, que respon a una població amb una problemàtica social conflictiva. En certa manera, a les classes d'educació física es reflecteix la problemàtica social existent en l'entorn de l'escola: la família i el barri. Tot i així la presència d'agressivitat també ha estat força present a la resta dels centres.

Si tenim en compte que l'educació física té un fort component relacional, resulta lògic que els problemes i conflictes d'aquest tipus surtin a l'hora de l'educació física o l'esbarjo.

Quin paper ha de jugar el mestre davant de situacions d'agressivitat? En el nostre estudi hem observat dos tipus de respostes del professorat: la no-intervenció, fet que en general ha provocat la multiplicació d'aquesta agressivitat, i la intervenció del mestre, que provoca el diàleg i la reflexió sobre el conflicte que ha motivat la conducta agressiva.

Cal remarcar que hi ha una gran diferència en el nombre de manifestacions agressives observades en funció del sexe de l'alumnat, sent molt més abundants en els nens que en les nenes. Tot i així, existeixen estudis com els de Bonal i Tomé (1997) que indiquen que les nenes utilitzen comportaments agressius més subtils, per la qual cosa són més difícils de detectar per part dels professorat.

L'agressivitat és una valor? Evidentment no és una fita a assolir, però sí que és una actitud que s'ha manifestat a les classes d'educació física, i que probablement reflecteixi la influència que tan freqüentment ens transmeten els mitjans de comunicació, i els conflictes socials existents en el nostre entorn.

El **diàleg** ha estat molt present a les classes d'educació física. Justament ha estat el gran nombre de situacions conflictives que apareixen a les classes d'educació física les que han generat el diàleg en petit grup o a tot el grup o classe. Les situacions d'agressivitat, la no-tolerància, els problemes d'acceptació de les normes, les situacions vinculades a la competitivitat, etc., són les principals causes que han fet que el professorat introduís el diàleg.

D'altra banda, han sorgit poques situacions de diàleg a partir de situacions no conflictives, com una manera habitual de fer valoracions, canvi d'impressions, sentiments, etc. Considerem interessant i necessari introduir el diàleg quan es produeixen situacions conflictives, però s'hauria de fomentar més el diàleg com un element de comunicació en el grup.

Hi ha una gran diferència entre els centres que utilitzen el diàleg i la reflexió com una pràctica habitual a la resta d'assignatures i els centres en què no s'ha potenciat aquest tipus de treball. A les classes d'educació física hem notat de seguida aquells nens i nenes que estan acostumats a desenvolupar aquesta actitud i els que no; els primers demanen la paraula, saben escoltar, respecten el torn d'intervenció... En dos dels centres observats pràcticament no es donaven situacions de diàleg i reflexió.

Finalment ens preguntem: hem de considerar el diàleg com una actitud? És una estratègia per desenvolupar determinades actituds? Hem de parlar d'una actitud de diàleg? Són totes dues coses alhora?

L'**acceptació**, entesa des del punt de vista de l'acceptació dels altres, de la tolerància, el respecte, les diferències entre sexes, i de nivell, així com l'acceptació dels resultats, ha generat molts conflictes entre els nens i les nenes. Les actituds i situacions relacionades amb l'exclusió, amb la no-

acceptació dels resultats, no-acceptació de determinats nens en la formació de grup o de parelles, han estat molt evidents. Moltes vegades els mestres no sabien com resoldre situacions d'intolerància, malgrat que intentaven intervenir-hi de manera reflexiva i dialogant.

En relació amb la **participació**, cal dir que moltes vegades és el mateix professorat qui proposa activitats o jocs que impliquen l'eliminació –no participació– de determinats nens i nenes. L'exclusió, a part que implica el problema d'impedir participar probablement el nen o la nena que més ho necessita –ja que generalment els que s'eliminen primer són els menys hàbils– ha provocat que els alumnes exclosos molestessin la resta de grup o es desmotivessin per l'activitat. D'altra banda, també s'han presentat situacions de no-participació en aquelles tasques en què el nivell de dificultat era inadequat per al nivell de determinats alumnes.

Finalment, també en aquest apartat podem incloure situacions en les quals els alumnes s'autoexclouen, generalment originades per estereotips de tipus sexistes: nens que no ballen perquè *és cosa de nenes*, i nenes que no juguen a determinats jocs perquè *no els passen mai la pilota* i sempre es queden en un racó. La intervenció del professorat en aquestes situacions ha resultat variada: deixar que els nens afectats no hi participessin o bé intentar buscar estratègies de motivació per tal que hi participessin. És evident que el professorat juga un paper primordial en tots aquests temes.

El **contacte corporal** és molt present a les classes d'educació física. Quan ens referim al contacte corporal no volem dir el contacte produït per situacions d'agressivitat, o esporàdic entre dos o més subjectes, sinó propostes d'activitats i situacions en les quals, per a la seva realització, és imprescindible que hi hagi un contacte corporal. Creiem que el contacte corporal pot ajudar a la desinhibició, a canalitzar afectivitat i alhora a canalitzar també l'agressivitat. No disposem de suficient informació per raonar aquest fet però en situacions que requerien d'un contacte corporal, si bé al començament costava d'introduir, al cap d'una estona creaven un clima de sessió de satisfacció, acceptació, distensió, etc. No cal dir que és necessària l'habilitat del mestre per crear situacions d'aquest tipus. Tinning quan es refereix a les activitats físiques de contacte, exposa el següent:

“La lluita proporcionava un mitjà útil per a desenvolupar la confiança i una via legítima per que els nens es toquésin”. (1992:93)

Si bé hem destacat l'aspecte del contacte corporal, aquest no el podem considerar com una actitud. En tot cas pot ser un factor que pot afavorir o no determinades actituds però que constitueix una tendència a comportar-se o una predisposició cap a l'acció (definició d'actitud).

➤ **Actituds en relació amb les normes**

En relació amb les **normes d'ús de material**, han estat les actituds més nombroses d'aquest grup d'actituds. El fet de tenir un respecte pel material, el fet de col·laborar en l'endreuç, compartir el material, etc., han estat molt presents a les classes d'educació física dels centres estudiats. També han estat un conjunt d'actituds molt valorades pel professorat de l'assignatura. Un dels principals problemes detectats en relació amb la millora d'aquestes actituds és l'estat deplorable dels annexos destinats a desar el material. Una mestra en parlava així:

"Ja pots establir hàbits d'ordre... Si no tens un magatzem per guardar el material l'has de tenir per allà tirat. Quines normes d'ús del material pots establir si no tens ni material, ni gimnàs...?" (E9:3)

En general, els llocs destinats a guardar el material són poc accessibles per als nens, i totalment inadequats (una dutxa en desús, un quartet petit i rònc...) Si pretenem habitar els nens a l'ordre, a col·laborar en l'endreuç, etc., és fonamental disposar també d'uns espais mínimament adequats.

En relació amb les **normes d'ús de les instal·lacions**. Les actituds en relació amb la cura i el respecte de les instal·lacions han estat molt ben valorades pel professorat enquestat, tot i així, en l'anàlisi de la realitat, pràcticament no hi ha hagut manifestacions concretes relacionades amb les instal·lacions. Un dels principals motius pot ser degut al fet que a gran part dels centres no hi ha espais coberts, i són en aquestes instal·lacions on es fan més evidents les necessitats d'unes normes. Un altre possible motiu és l'estat d'abandó que en general hi ha d'aquestes instal·lacions.

No sol existeix una normativa específica en relació amb l'ús de les instal·lacions esportives, possiblement perquè s'interpreti que són una instal·lació més de l'escola i no requereixi la necessitat de normes concretes. Ara bé, a molts centres es fan activitats extraescolars sovint dirigides per personal aliè a l'escola, i segons el nostre estudi un mínim de normes no estaria malament que es tinguessin presents.

Quant a les **normes de seguretat**, són aquell tipus de normes que no s'expliciten però que estan sempre presents en la realitat escolar.

El tipus d'activitats i les propostes desenvolupades a les sessions d'educació física poden comportar situacions de risc molt més evidents que en la impartició d'altres matèries educatives. Els risc pot venir determinat per les mateixes activitats, el treball en espais amplis, i la utilització de materials que, per les pròpies característiques, poden implicar un cert perill. El treball d'adopció de mesures de seguretat dels mestres i la transmissió de normes d'ús

prudencial de les instal·lacions i materials és un aspecte important en aquesta assignatura i no sempre s'ha estat present a les classes observades.

Sovint, malgrat que les mesures de seguretat siguin les màximes, a les classes d'educació física, igual que en situacions d'esbarjo, la prevenció total de riscos és impossible de portar-la a terme. Un aspecte determinat és la mateixa instal·lació. El fet d'haver-hi espatlleres, cordes per enfilar-se... requereix o d'una normativa molt estricta respecte al seu ús –aspecte que no hem observat a les sessions– o realment és un tema de difícil control.

En **relació amb les normes de joc**. Les normes de joc no són una imposició del professorat sinó que sovint són discutides i valorades per l'alumnat. El nivell d'intervenció en l'elaboració i modificació de les normes varia en funció de l'edat dels nens i també del plantejament que el professorat en faci.

En general, el professorat considera molt important el treball de les actituds de respecte per les normes ja que el joc, com a recurs didàctic i com a contingut, és molt present a totes les sessions d'educació física. Són molt freqüents les actituds de respecte a les normes, sobretot quan es proposen jocs o situacions d'iniciació a l'esport. En canvi, hi ha altres continguts com els d'expressió en què no es desenvolupen aquestes actituds.

Sovint els nens fan trampes i no saben acceptar la derrota, ja que per a alguns, l'únic objectiu és guanyar. Els mitjans de comunicació evidentment influeixen en l'actitud dels alumnes ja que el que ressalten és el fet de guanyar per sobre d'altres aspectes. Quan es produeixen trampes o infraccions de les normes els mestres hi intervenen habitualment mitjançant la reflexió i el diàleg.

➤ **Actituds en relació amb la matèria**

El conjunt d'actituds englobades en aquest grup són les que corresponen a un eix més psicològic o subjectivista, mentre que les descrites fins ara tenen un component més moral. Des d'aquesta perspectiva, les actituds dels nens i nenes d'educació primària cap a l'educació física són les que resumim a continuació.

En general, hi ha una actitud molt positiva cap a la matèria, que es concreta en un gran interès i entusiasme de l'alumnat de primària vers l'assignatura. Aquest aspecte s'ha pogut constatar mitjançant l'aplicació d'una escala d'actituds al alumnes, i les entrevistes al professorat. Estudis com els de Shropshire, Carrol i Yim (1997) i els de Delfosse, Ledent i Pieron (1995 i 1997) també confirmen una actitud favorable dels nens i nens de 6 a 12 anys cap a l'educació física. Un dels arguments exposats en els estudis és que ja existeix