

Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de
Barcelona

Programa de Doctorat: Recerca en l'Activitat Física i l'Esport: Teoria
i mètodes Bienni 97-99

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

**La qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels
centres que imparteixen l'educació secundària
obligatòria de la ciutat de Barcelona**

Tesi que presenta Carles González Arévalo per optar al títol de
Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació

Directora de la tesi: Dra. Núria Puig i Barata

Professora de Sociologia de l'Esport en l'INEFC-centre de
Barcelona

Barcelona, gener de 2006

En record de la meva mare.

Sumari

PRESENTACIÓ	18
1. JUSTIFICACIÓ DE LA TESI	22
1.1. La pregunta inicial	25
1.2. Objectius de la tesi	25
2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	28
2.1. Qualitat i qualitat total	28
2.1.1. La teoria del Dr. Deming	29
2.1.2. El Model europeu EFQM d'Excel·lència	39
2.2. La importància de la qualitat en els sistemes educatius	47
2.3. La qualitat de l'educació física: una preocupació arreu del món	53
2.3.1. Estudis sobre l'estatus de l'educació física a nivell Mundial	53
2.3.2. Crisi de l'educació física... crisi de l'educació?	66
2.3.3. L'àrea d'educació física en els sistemes educatius del nostre país des de 1970	69
2.4. Els departaments didàctics: el departament d'educació física	84
2.5. Estudis de qualitat de l'àrea d'educació física	92
2.5.1. L'àrea d'educació física a l'ensenyament primari	93
2.5.2. L'àrea d'educació física a l'ESO	97
2.6. L'educació física: estudis que analitzen la realitat de l'àrea des d'una perspectiva segmentada	104
2.6.1. L'estatus de l'educació física	104
2.6.2. El rendiment en educació física	106
2.6.3. Com ensenya el professorat de l'àrea	107

2.6.4. Allò que pensa l'alumnat	108
2.6.5. Les activitats extraescolars	109
2.6.6. La programació de l'àrea	111
2.6.7. La integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials a les classes d'educació física	111
2.6.8. Les instal·lacions i els recursos	112
2.6.9. Els departaments didàctics	114
3. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA	124
4. L'OBJECTE TEÒRIC DE LA RECERCA: LES VARIABLES I ELS INDICADORS	132
4.1. Les variables d'entrada	135
4.1.1. Instal·lacions i material	135
4.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten a l'àrea d'educació física	138
4.1.3. Formació del professorat de l'àrea	141
4.1.4. Actualització permanent del professorat de l'àrea	143
4.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física	145
4.2. Les variables de procés	145
4.2.1. El departament d'educació física	146
4.2.2. La programació de l'àrea d'educació física	152
4.3. Les variables de sortida	160
4.3.1. Qualificacions de l'alumnat	160
4.3.2. Projectes de l'alumnat	162
5. MÈTODE: ENTREVISTA DEMOSCÒPICA	164
5.1. L'entrevista demoscòpica o "cara a cara"	164

5.2. El disseny de l'instrument d'observació: el qüestionari	165
5.2.1. Tècnica de formulació de preguntes	166
5.2.2. Tipus de preguntes	167
5.2.3. Tècnica de construcció del qüestionari	170
5.3. La provatura del qüestionari: el pre-test	173
6. L'UNIVERS DE TREBALL	176
6.1. Delimitació de l'univers d'estudi	176
6.2. Classificació dels centres docents que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona	177
6.3. Mostra o univers complet	181
7. EL TREBALL DE CAMP: LA REALITZACIÓ DE LES ENTREVISTES	182
7.1. Selecció de l'equip entrevistador	182
7.2. Formació de l'equip entrevistador	183
7.3. El pla de treball	183
7.4. Incidències del treball de camp	188
7.4.1. Característiques de l'univers dels centres.	190
8. ANÀLISI DE LES DADES	192
8.1. Codificació dels qüestionaris	193
8.2. Introducció de les dades al programa de tractament estadístic SPSS 12.0 per a windows	194
8.3. Anàlisi estadística	195
9. RESULTATS GENERALS	200
9.1. La qualitat de l'àrea d'educació física, lligada a l'organització del centre.	201
9.2. La importància de programar en la millora de la qualitat de l'àrea d'educació física.	240
9.3. L'empremta de l'educació física més enllà de les classes	285

10. LA QUALITAT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA	292
10.1. Valoració de la qualitat de l'àrea d'educació física	292
10.2. Les preguntes escollides i la seva recodificació	298
10.3. La qualitat de l'àrea d'educació física als centres que de la imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona	313
11. DISSENY D'UN INSTRUMENT D'AUTOAVALUACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA	328
11.1 L'AQUAEF, un instrument per mesurar la qualitat de l'àrea d'educació física d'un centre de secundària	330
12. CONCLUSIONS	346
12.1. Contextualització dels resultats	346
12.2. Implicacions de l'estudi	355
12.3. Limitacions de la recerca	356
12.4. Línies d'investigació futures	358
13. BIBLIOGRAFIA	360
14. ANNEXES	376
14.1. Annex 1: Instruccions per a l'equip de recerca	378
14.2. Annex2: El qüestionari	384
14.3. Annex 3: Taules i figures. Resultats generals	432
14.4. Annex 4: Base de dades cega	560
14.5: Annex 5: Carta als centres col·laboradors	566
14.6. Annex 6: Índex Taules i figures	568

ABREVIATURES I SIGLES

AGAUR	Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya
Aj	Ajuntament
AMPAS	Associacions de mares i pares de l'alumnat
AMPET	Test de motivación de logro para el aprendizaje en educación física
AQUAEF	Autoavaluació de la qualitat de l'àrea d'educació física
BOE	Boletín Oficial del Estado
BUP	Batxillerat Unificat Polivalent
CAFE	Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
CDDS	Comité del Consell d'Europa per al Desenvolupament de l'Esport
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
COI	Comité Olímpic Internacional
COU	Curs d'Orientació Universitària
CF	Condició Física
CFGM	Cicle Formatiu de Grau Mitjà
CFGS	Cicle Formatiu de Grau Superior
DOGC	Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
EC	Expressió corporal
EF	Educació Física
EFQM	European Foundation for Quality Management
EGB	Educació General Bàsica
ESO	Educació Secundària Obligatòria

EUPEA	Associació Europea de l'educació física
FIEP	Federació Internacional d'educació física
FME	Fundación por la Modernización de España
FP	Formació Professional
FREREF	Foundation des Régions Européenes pour la Recherche en Education et en Formation
HHMM	Habilitats Motrius
ICSSPE	Internacional Council of Sport Science and Physical Education
IES	Institut d'Educació Secundària
IMEB	Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo
INEFC	Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
INES	Projecte Internacional d'Indicadors de l'educació
ISO	Internacional Organization for Standarization
ITEM	Institutos Técnicos de Enseñanzas Medias
JiE	Jocs i Esports
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEGC	Ley Orgánica sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MEF	Magisteri d'educació física

MINEPS	Reunió de ministres i alts funcionaris responsables de l'educació física i l'esport
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PCC	Projecte Curricular del Centre
PEC	Projecte Educatiu de Centre
PIEC	Pla Director d'instal·lacions i equipaments esportius de Catalunya
PISA	Projecte internacional per a la producció d'indicadors de resultats educatius de l'alumnat
PRICORE	Privat concertat religiós
PRICOLA	Privat concertat laic
PRISECORE	Privat sense concertar religiós
PRISECOLA	Privat sense concertar laic
ROC	Reglament Orgànic de Centre
RRI	Reglament de Règim Intern
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TIC	Tecnologies de la Informàtica i la Comunicació
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura
VVAA	Varis autors

AGRAÏMENTS

En els darrers cinc anys he consolidat dos projectes personals i dos professionals que el 1993 quan vaig acabar la carrera, eren un somni. Pel que fa referència al projectes personals m'he casat i he tingut una filla, i professionalment he tingut la possibilitat d'exercir la docència a l'INEF i he acabat la tesi doctoral. Precisament la tesi que a continuació presentaré ha estat la meva ombra en aquests cinc anys: m'ha seguit allà on he anat i no he pogut deslliurar-me'n ni un moment. Quan algú em preguntava com duia la tesi sempre responia amb una metàfora. Deia que era com portar una motxilla carregada de pedres que de mica en mica vas buidant, esperant el gran dia en què te la puguis treure definitivament. I el pitjor no és que la motxilla pesi, el doctorand porta la motxilla mentre la seva vida continua. En el meu cas he de fer tesi però també m'he de preparar les classes, corregir treballs i exàmens, assistir a reunions, conviure amb la meva dona, tenir cura de la meva filla, sortir amb els amics, etc. És per això que he viscut aquest llarg procés com a dur i molt sacrificat.

Al començament d'aquest procés, quan assistia a alguna lectura de tesi, una gran part dels doctorands destacava de la tesi el treball en equip. En aquells moments no ho entenia gaire. Ara ho entenc perfectament. És com intentar fer l'Everest en solitari: una autèntica bogeria. Al costat meu, al llarg de tot aquest procés hi ha hagut moltíssimes persones que es mereixen per part meva unes paraules d'agraïment.

En primer lloc a la meva família, per la seva gran dosi de paciència. Però si de la meva família es mereix *cum laude*, és sens dubte la meva dona. La Isabel m'ha brindat el seu suport i m'ha acompanyat en tot moment, especialment quan he passat alguna crisi. En un camí tan llarg són molts els moments de desesperació, de dubtes, d'incerteses. I ella sempre ha estat al meu costat, aconsellant-me, corregint-me, donant-me idees, oferint-me el seu punt de vista... Des que va néixer la nostra filla, a més, m'ha substituït com a pare en

moltes ocasions quan em segrestava la tesi. Estic en deute amb elles per tot el temps que no les he pogut dedicar en aquests darrers dos anys.

Qui m'hauria dit a mi quan feia la carrera que la tesi me la dirigiria la Núria Puig. Com a alumne no vaig fer Sociologia perquè en aquell temps era optativa; tot i que la Núria sempre m'ha dit que l'he cursada amb escreix al llarg de tots aquests anys. M'ha ajudat molt i el que és encara més important, he après molt al seu costat. Des d'un vessant professional m'ha acompanyat, metodològicament parlant, al llarg de totes i cadascuna de les fases del procés de la investigació. I des d'un altre de tipus personal m'ha animat a continuar endavant motivant-me i fent-me costat en tot moment.

Com a institució he de donar les gràcies a l'INEF centre de Barcelona i a tot el personal que m'ha facilitat els tràmits burocràtics que genera una tesi doctoral, especialment a la Sotsdirecció de Postgrau i Recerca. Treballar en aquest centre i tenir a la meva disposició recursos materials i humans, és un excel·lent punt de partida.

Aquesta recerca, tal i com ha estat desenvolupada, no hauria estat possible sense el suport institucional de l'INEFC. En aquest sentit vull agrair a la comissió que avalua els projectes de recerca que presenta el professorat del centre, la confiança dipositada en aquesta recerca. Gràcies als caps dels departaments en primer lloc, i a l'AGAUR en segon lloc, he pogut comptar, en els dos últims anys, amb la col·laboració de tres becaris que l'INEFC va posar a la meva disposició per tirar endavant el projecte de tesi: l'Anna Vilanova, en Víctor Tijeras i la Sílvia Nohales. Tots quatre hem format un equip de recerca que ha hagut de treballar de valent per aconseguir les fites que ens havíem proposat en començar la investigació. Han estat dos anys molt durs però és de rebut reconèixer la seva gran predisposició i la seva professionalitat.

He de donar les gràcies igualment al Dr. Lisímaco Vallejo, com a tècnic de suport a la recerca de l'INEFC centre de Barcelona pel seu ajut en la fase d'anàlisi de les dades recollides. Paraules d'agraïment mereix també en Jordi Viñas, que em va oferir els seus coneixements en SPSS en moments de dubtes.

Vaig pensar que una tesi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física necessitava l'anàlisi, els consells i les crítiques d'una persona en contacte directe amb els centres amb un gran coneixement de la realitat. El Dr. Joan Cambeiro, inspector del departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya es va mostrar disposat a donar-me un cop de mà. La seva opinió ha estat un referent continu. Molt agraït, amic Joan.

De la mateixa manera ha estat un veritable plaer haver compartit amb un altre amic, un altre Joan, el Dr. Joan Riera, converses sobre educació. Les seves opinions i les seves aportacions m'han ofert una perspectiva de l'educació física més global i més interdisciplinària.

Un grup d'amics van fer possible fer proves pilot en centres de fora de Barcelona per posar a prova el qüestionari. Gràcies a Jordi Plana, Pedro García, Marta Folch, Ricard Miquel i Pere Garcia. Els seus consells i les seves aportacions van fer possible ajustar les preguntes del qüestionari a la realitat dels centres.

Mereixen una menció especial tots i cadascun dels 198 professors i professores d'educació física entrevistats. Tots ells ens van obrir les portes dels seus centres, es van posar a la nostra disposició i ens van regalar una part del seu temps. Si aconseguim que aquest treball serveixi per millorar la qualitat de l'educació física de la nostra ciutat, serà gràcies a tots.

Dos bons professionals han fet possible que el document que teniu a les vostres mans permeti una lectura fluïda i entri per la vista. La Berta Solé s'ha encarregat d'assessorar-me des del punt de vista lingüístic, i en Fredy de Gracia ha posat l'accent en els temes referents a l'edició del document final. Moltes gràcies a tots dos per les hores que heu dedicat a donar forma a la tesi.

No vull oblidar-me de dos bons amics dels quals sempre he rebut paraules d'ànims i un suport incondicional. Tinc la sort, a més, de tenir-los molt a prop no només com amics sinó també com a companys. Santos Berrocal va ser el meu professor de Didàctica durant la carrera i un dels que més ha confiat en mi com a docent universitari. Sempre estaré en deute amb ell per tot el que ha fet per

mi. Una part important del que sé d'educació física en l'actualitat és en gran part gràcies o malgrat en Santos, tal i com ell sempre diu.

L'altre company i amic especial és en Gabriel Daza. Junts hem compartit un itinerari professional paral·lel des que entrenàvem junts per realitzar les proves d'accés a l'INEF fins arribar a coincidir tots dos com a professors a l'INEF. En Gabi ha viscut en primera persona el llarg camí recorregut en el disseny de la tesi que presento a continuació. Sempre he pogut comptar amb el seu incondicional suport.

A la meva cunyada, la Sílvia, li vull donar les gràcies per la paciència que ha tingut a l'hora de fer una revisió final del document a la recerca de catxaps.

Finalment vull agrair a tot l'alumnat que he tingut la sort de donar classe al llarg de tota la meva trajectòria com a educador, des de l'alumnat de secundària fins a l'actual alumnat de l'INEF. Una de les claus de l'èxit de tot procés d'instrucció és la interacció professorat-alumnat. Espero que ells hagin pogut aprendre alguna cosa dels meus ensenyaments. Ells a mi m'han ensenyat molt més del que s'imaginem. Gràcies a tots i a totes.

PRESENTACIÓ

La recerca que es presenta a continuació té com a principal finalitat *col·laborar en la recerca dels indicadors clau necessaris per impartir una educació física de qualitat*.

La inquietud professional per dur-la a terme és fruit de la culminació d'un procés de formació personal que es va iniciar mentre realitzava la llicenciatura d'educació física a l'INEFC, centre de Barcelona. Sobretot al segon cicle, on les assignatures esdevenien més pràctiques, el meu interès per la didàctica de l'educació física era manifest. El pràcticum que es realitzava l'últim any de la carrera va resultar un punt d'inflexió en la meva trajectòria professional. Sempre he pensat que el pràcticum és molt útil per a l'alumnat perquè compleix una doble funció: en primer lloc dóna l'oportunitat d'aplicar en una situació real els ensenyaments rebuts al llarg de la carrera, i en segon lloc pot ajudar a decidir si la docència és una bona opció professional de futur. En el meu cas l'experiència va resultar definitiva: volia ser professor d'educació física.

Un cop llicenciat, l'objectiu immediat va ser preparar oposicions. La docència en diferents centres mentre feia substitucions, amb alumnat de diversa índole em va obligar a allò que és molt present en tots els llibres que parlen de com ensenyar: adaptar-te al context amb el qual et trobes. Aquest aprenentatge va fer-me més sistemàtic, va permetre'm emprar estratègies d'ensenyament adaptades a l'alumnat. En definitiva, vaig millorar la meva tasca docent.

Una vegada consolidada la meua plaça com a funcionari vaig tenir l'oportunitat de viure els millors anys de la meua vida professional a secundària com a professor d'educació física. Tenir una plaça en propietat ofereix l'estabilitat necessària per desenvolupar projectes d'innovació educativa en el centre. Vaig treballar de valent en veritables aventures pedagògiques on l'alumnat apareixia sempre com el gran protagonista de l'acció educativa. Aquesta gairebé obsessió per satisfer les necessitats de l'alumnat i col·laborar en el seu procés d'autonomia personal feia plantejar-me quina havia de ser l'orientació i el sentit

de l'educació física a l'etapa de secundària. La meva experiència com a alumne havia estat lligada a dos blocs de continguts sempre presents: la condició física i els esports. Ambdós continguts es treballaven com una finalitat en si mateixos, i els meus anys de docència, la formació permanent rebuda i el meu propi procés de maduració personal feien qüestionar-me contínuament si aquest era el model més vàlid d'educació física.

Una cita de Deming, una de les figures més representatives de la nova filosofia d'empresa basada en la gestió de la qualitat a la recerca de l'excel·lència, il·lustra perfectament el que vull significar:

«¿A qué nos dedicamos? ¿A hacer bien lo que estamos haciendo, esto es, a sacar un buen producto, o un buen servicio, sea lo que sea? Sí, naturalmente, pero esto no es suficiente. Tenemos que seguir preguntándonos: ¿qué producto o servicio sería más útil a nuestros clientes? Tenemos que pensar en el futuro. ¿Qué estaremos haciendo dentro de cinco años? ¿Y dentro de diez años?» (W. Edwards Deming, citat per Rey y Santa María, 2000; pàg. 53).

El gir definitiu, el cop d'efecte que ha acabat de perfilar el model d'educació física que defenso en l'actualitat, ha estat el fet d'impartir docència a nivell universitari en el mateix centre on havia fet la llicenciatura. Un somni que es va fer realitat ara fa uns cinc anys. Precisament el meu aterratge a l'INEFC centre de Barcelona va coincidir amb el pràcticum que realitzava l'alumnat en el seu darrer any de la llicenciatura. Les visites als centres que teníem assignats, les converses amb el professorat d'educació física, amb l'alumnat de l'INEFC i del mateix centre educatiu així com les llargues converses amb el carismàtic professor Santos Berrocal, responsable de la meva passió per l'educació física, van despertar en mi la il·lusió per dur a terme una recerca relacionada amb l'assignatura. Essent fidel a la necessitat d'acotar l'objecte d'estudi, vaig decidir centrar-lo en la ciutat de Barcelona i intentar conèixer en quina situació es trobava l'educació física, o dit d'una altra manera, quina qualitat tenia la que s'impartia a l'ESO.

La recerca doncs, es divideix en onze capítols que descriu a continuació.

En el primer capítol es justifica la tesi i es defineix la pregunta inicial.

El segon serveix per analitzar l'estat de la qüestió com a base per situar la recerca. En primer lloc, es defineix el marc conceptual al voltant de la qualitat per posteriorment veure com el sistema educatiu és sensible a vetllar per la seva avaluació. En segon lloc, s'analitzen estudis sobre l'estatus de l'educació física que posen de manifest la delicada situació de l'àrea en molts països. Alguns autors manifesten que l'educació física arreu del món no passa pels seus millors moments, alhora que algunes organitzacions a nivell mundial i nacional reivindiquen la supervivència d'aquesta àrea de coneixements en els sistemes educatius. I en tercer i darrer lloc, es realitza una exhaustiva revisió bibliogràfica sobre la qualitat de l'educació física en la doble vessant: estudis sobre l'àrea entesa com a un tot i investigacions compartimentades que donen informació segmentada de la realitat sobre l'àrea d'educació física.

El capítol tres, destinat a l'elaboració del marc teòric de la recerca a partir de l'estat de la qüestió definit en el capítol anterior, em porta a investigar l'àrea d'educació física a través dels ulls de la persona que és al capdavant del departament d'educació física: el cap de departament. El seu punt de vista és vàlid en tant que actua com a nexa d'unió entre l'administració i l'equip directiu i el professorat del departament; és una visió més global que la que pot tenir el professorat individualment considerat i per tant una mirada adequada per apropar-me a una realitat complexa, dinàmica i canviant.

Fruit de la fase exploratòria i del marc teòric proposat, el capítol quatre és el dedicat a definir l'objecte teòric de la recerca: les variables i els indicadors. Apareixen doncs, tres tipus de variables a analitzar: d'entrada, de procés i de resultats. Per mesurar cadascuna d'aquestes variables s'han escollit una sèrie d'indicadors, la majoria dels quals estan avalats per la normativa que els regula i en alguns casos superen la normativa per complir amb criteris de funcionalitat.

El capítol cinc és el dedicat a explicar com es va dissenyar l'instrument d'observació, en el nostre cas un qüestionari que es va administrar a partir d'una entrevista demoscòpica o "cara a cara" amb els caps dels departaments d'educació física dels centres de Barcelona. El tipus de preguntes que formen part del qüestionari i la tècnica per a ser formulades i ubicades són dos aspectes clau que desenvoluparem en aquest apartat de la recerca.

La delimitació de l'univers d'estudi és el contingut protagonista del sisè capítol. S'han classificat els centres que imparteixen l'ESO en diferents categories i per districtes com a fase prèvia al desenvolupament del treball de camp.

En el capítol set s'explicarà el procés relatiu a com es va dur a terme el treball de camp. Des de la selecció i posterior formació de l'equip entrevistador fins a la coordinació i seguiment de les entrevistes, passant pel pla de treball dissenyat a tal efecte, el contingut d'aquest capítol ha de ser especialment profitós per aquell que vulgui endegar una nova recerca seguint les pautes que s'hi descriuen. En aquest capítol es fa una descripció clara però escaçada de com és la posada en escena d'aquesta investigació.

El capítol vuit és el dedicat a l'anàlisi de les dades. L'objectiu és explicar com s'han organitzat les dades per extreure'n i visualitzar-ne tota la informació que són capaces de transmetre.

En el capítol nou, i un cop analitzades les dades, s'ofereixen uns resultats generals més aviat descriptius del context teòric del qual es partia: variables i indicadors.

El capítol deu esdevé el capítol que dóna resposta a la pregunta inicial. A partir dels resultats generals del capítol anterior s'ha dissenyat un procediment per valorar la qualitat de les àrees d'educació física.

En el capítol onze presentem un instrument que permetrà als departaments autoavaluar-se i identificar d'aquesta manera els punts forts i els punts febles de l'àrea d'educació física del seu centre.

El capítol dotze conté les grans conclusions de la recerca. Amb la lectura i anàlisi d'aquest capítol es podran relacionar les concordances o discrepàncies dels resultats obtinguts amb els d'altres investigacions, plantejar propostes per a la pràctica de la docència d'una educació física de qualitat. En darrer terme suggerim futures investigacions que estem convençuts que ajudaran a completar i sobretot enriquir el camp, encara erm, de l'estudi de la qualitat de l'educació física (Klein, 2004).

1. JUSTIFICACIÓ DE LA TESI

Actualment, el concepte d'avaluació educativa en la doble vessant d'interessos científic i social té una importància cabdal. En la majoria de centres parlar d'avaluacions internes, d'avaluacions externes, d'avaluació de les competències bàsiques per a l'ensenyament obligatori, de programes de millora contínua... és força habitual.

L'avaluació de la *qualitat educativa* s'ha convertit en una preocupació política, social i econòmica. En el món empresarial es parla de qualitat des de principis de la dècada de 1950 (Álvarez, 2005) però fa poc temps que és considerada en altres sectors, com ara l'educació. En aquest àmbit professional l'evolució ha anat des de l'avaluació dels rendiments acadèmics a principis del segle xx fins a la professionalització i la diversificació de l'avaluació educativa en l'actualitat (sistemes educatius, institucions, centres docents, programes educatius...).

Superada aquella primera concepció de l'avaluació centrada únicament en el rendiment acadèmic de l'alumnat, entesa com a avaluació del producte, s'ha passat a la recerca d'una qualitat amb la finalitat de millorar el procés que busca els resultats (González, T.; 2000).

A Espanya es consolida l'interès polític per l'avaluació a partir de la LOGSE, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* del 1990, que dedica tot el *Título VI* a la qualitat de l'ensenyament. Dins d'aquest marc normatiu es crea l'INCE (*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*), un organisme amb plenes competències per elaborar sistemes d'avaluació del sistema educatiu espanyol. La política de qualitat de l'INCE s'ha centrat en tres plans d'actuació des de 1994; aquests plans han donat pas a diferents projectes de caràcter nacional i internacional, amb el doble objectiu de vetllar per la qualitat del nostre sistema educatiu i comparar-lo amb d'altres sistemes educatius de països europeus i iberoamericans. Aquests projectes s'han materialitzat en informes avaluatius que donen una informació molt valuosa a governs, agents educatius i a la societat sobre el funcionament del sistema educatiu del seu país i la seva situació respecte a d'altres sistemes.

L'entrada en vigor de l'anomenada "Llei de Qualitat" (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, LOCE, 2002) va venir motivada entre d'altres raons per les conclusions del projecte PISA (projecte internacional per a la producció d'indicadors de resultats educatius de l'alumnat) realitzat per l'OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*) l'any 2001. En aquest estudi, Espanya apareixia per sota de la mitjana europea quant a coneixements de matemàtiques, llengua i coneixement del medi. El govern espanyol d'aleshores va iniciar tot un seguit de mesures que van acabar cristal·litzant en una nova llei orgànica que transformava els fonaments de la LOGSE.

És el mateix govern qui qualifica aquesta llei com "de qualitat" perquè intenta resoldre l'índex de fracàs escolar, recuperar el prestigi acadèmic de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) dins el conjunt de la societat i superar el descontentament d'una part important del professorat.

Sense entrar a analitzar si realment aquesta llei és o no una llei de qualitat, el que és molt important és el concepte que aporta en el seu títol: "**Qualitat**".

Qualsevol temptativa d'abordar una investigació sobre qualitat en educació no pot tenir una única dimensió sinó que hi haurà moltes variables que interactuen alhora. I una d'aquestes variables, ni més ni menys importants que la resta, és l'àrea d'educació física.

L'article 2 de la *Carta Internacional sobre la Educació Física y el Deporte* (UNESCO, 1978) justifica la importància de l'educació física dins el context escolar.

«La Educación Física y el Deporte son unos elementos esenciales del aprendizaje a lo largo de toda la vida dentro del conjunto del sistema educativo.»

A més, l'article 6 promou la recerca com a element clau en el desenvolupament d'aquesta àrea de coneixements.

«La investigación y su evaluación son elementos indispensables en el desarrollo de la Educación Física y el Deporte»

Acceptant la rellevància que té el fet que el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea declarassin l'any 2004 Any Europeu de l'Educació mitjançant l'Esport, i tenint en compte que la promoció d'una educació de qualitat és un dels objectius de la Comunitat Europea, un estudi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física pot encaixar en aquest marc normatiu favorable (*Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, Decisión nº 291/2003/ce*). L'educació física, per les seves característiques, és una àrea de coneixements que conté tots els ingredients necessaris per educar l'alumnat a través de l'activitat física i l'esport. És evident però, que aconseguir-ho amb qualitat és un repte que ha de tenir un horitzó més llunyà que l'any europeu.

Amb la inquietud d'anar més enllà, s'inicia el projecte que presento a continuació. El meu bagatge com a professor d'educació física en totes dues etapes obligatòries (primària i secundària) i sobretot la meva preocupació per la millora contínua de la meva professió m'han portat a realitzar un estudi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física en els centres (públics i privats) que imparteixen l'ESO als nois i noies de la ciutat de Barcelona. L'estudi consisteix doncs, en fer un diagnòstic de la situació actual amb una doble finalitat: proporcionar una eina per avaluar la qualitat de l'àrea d'educació física i obrir camins per a futures recerques.

«L'avaluació de l'assignatura ofereix unes potencialitats innegables per observar la realitat i la qualitat educativa, i en base a ella i les fites aconseguides, proposar les línies d'actuació que vagin encaminades a assolir un funcionament eficaç i eficient dels centres en els quals es situen» (Castejón, F.J., 1996; pàg. 22).

Aquest estudi ha estat contextualitzat a la ciutat de Barcelona, una ciutat suficientment representativa de les diferents categories d'àrees d'educació física amb les quals ens podem trobar: districtes diversos, centres d'una sola línia, centres grans, centres amb dependències jurídiques diferents (privats, públics, etc.), centres on a més es cursen cicles formatius relacionats amb l'activitat física i l'esport, centres amb moltes instal·lacions o sense instal·lacions esportives, centres amb departament d'educació física o sense departament...

1.1. La pregunta inicial

A partir dels criteris per elaborar de forma correcta la pregunta inicial d'una investigació (Quivy i Campenhoudt, 1997), arriba el moment de formular-la d'una manera clara, viable i pertinent. La pregunta de la investigació que es respon en el nus de la recerca és la següent:

Quina és la qualitat de l'àrea educació física als centres docents d'ESO a la ciutat de Barcelona?

És una pregunta de tipus descriptiu perquè pretén donar compte d'una sèrie de variables que determinaran la qualitat de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona (Heinemann, 2003).

És, per tant, una investigació amb un doble sentit: recull dades sobre un tema sobre el qual hi ha poques investigacions realitzades i mobilitza un gran nombre de professionals que tenen molt interès per compartir experiències i maneres de fer.

1.2. Objectius de la tesi

Un primer objectiu de la tesi és, en termes mèdics, realitzar una "radiografia" de l'àrea d'educació física als centres de secundària de la ciutat de Barcelona. La intenció és explorar l'"estat de salut" de l'àrea essent conscients de les limitacions d'un estudi on els resultats seran fonamentalment descriptius. Si detectem la necessitat d'aprofundir-hi, d'anar més enllà de l'anàlisi estadística de les dades, serà el moment de plantejar-nos, seguint el símil mèdic, la realització de "ressonàncies magnètiques nuclears", és a dir altres exploracions que complementaran i enriquiran l'estudi actual. Les conclusions de l'estudi mostren com estan organitzades i com funcionen les àrees d'educació física dels diferents centres educatius de la ciutat.

Un segon objectiu serà determinar la qualitat de l'àrea d'educació física dels centres de la ciutat, analitzant el funcionament del departament d'educació

física dels centres docents de la ciutat de Barcelona que imparteixen l'ESO a partir de la informació proporcionada pel professional encarregat de la coordinació: el cap de departament. D'aquesta manera l'estudi valora la qualitat de l'àrea de cada centre i permet comparar els resultats obtinguts per cada un d'ells amb la mitjana de la ciutat, del seu propi districte o de la seva titularitat i grandària.

Per finalitzar, un tercer objectiu de la tesi és proporcionar als centres una eina autoavaluativa de l'àrea d'educació física. Cada centre rebrà l'instrument que s'ha utilitzat per valorar la qualitat i els resultats generals de la ciutat, cosa que li permetrà saber en quins aspectes pot millorar el funcionament de l'àrea d'educació física.

2. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. Qualitat i qualitat total

En aquest apartat es durà a terme un petit recorregut pel concepte de qualitat, un concepte que s'utilitza en el món empresarial des de fa molts anys i que comença a sonar amb força en el món educatiu.

En primer lloc, aplicarem a l'educació física un dels primers models de qualitat: el model Deming. A continuació s'analitzarà el model EFQM (*European Foundation for Quality Management*) d'excel·lència professional emprat com a instrument d'avaluació dels centres educatius i s'identificaran els indicadors de qualitat d'una organització, per aplicar-los a la nostra àrea de coneixements.

En l'actualitat, el concepte "qualitat" està de moda i s'utilitza en molts àmbits. Però quan parlem de qualitat, tothom està pensant en el mateix? En termes educatius, tenim tots una mateixa representació inicial del concepte qualitat a partir de la qual podem anar construint el coneixement? Com es troba representada la qualitat en l'educació física? Segurament no respondríem afirmativament a aquestes preguntes i és per aquesta raó que s'establirà clarament en quins termes s'ha emprat el concepte de qualitat en la recerca.

La qualitat neix en el món de l'empresa associada a la "qualitat del producte" i ha anat evolucionant fins arribar a ser pràcticament una filosofia empresarial.

Aquesta evolució ha portat aquest concepte inicial a un altre de molt més integral, molt més global, anomenat "qualitat total". La qualitat d'una empresa no ve donada només per la qualitat del producte final sinó per la qualitat de tota l'organització.

*«Qualitat total és un concepte integral o global que relaciona tot el procés de producció: la planificació, els mitjans utilitzats, l'organització i els resultats obtinguts»
(Rey, R. i Santa María, J.M., 2000).*

Aquest nou concepte que va néixer al Japó la dècada de 1950 parteix de tres principis bàsics que cal tenir en compte:

Tota empresa ha de:

1. Ser competitiva i durar en el temps, abans de buscar el benefici ràpid. És a dir, ha de tenir visió de futur i evitar aquella dita popular "*Pan para hoy, hambre para mañana*".
2. Tenir clar quin és el seu objectiu i quins aspectes són els essencials i diferenciadors.
3. Tenir sempre en compte les persones que s'interessen pels productes que ven o dels serveis que presta (usuaris o clients). És el que s'anomena "atenció al client".

El canvi cap a una gestió de qualitat intenta acostar organització i treballador per treballar plegats cap a l'assoliment d'un benefici comú. Els centres educatius són un tipus d'empresa que tenen una part del camí cap a la qualitat mig fet; la implicació i la vocació del professorat poden ser considerades un valor afegit. En aquest sentit parteixen d'un cert avantatge.

Un exemple del què suposa la implantació d'una gestió de qualitat total és l'execució d'un exercici de gimnàstica esportiva o rítmica en uns jocs olímpics. Els gimnastes parteixen de la màxima nota en iniciar l'exercici (zero errades) i reben una sèrie de penalitzacions en funció de les errades comeses.

Per aconseguir implantar un sistema de qualitat en qualsevol organització cal comptar amb eines que possibilitin el desenvolupament d'aquest sistema. Són els anomenats Models de Qualitat Total (Juanes i Blanco, 2001).

De tots els models existents centrarem l'atenció en dos, que per les seves característiques poden resultar útils per analitzar els indicadors de qualitat de l'àrea d'educació física: els models Deming i EFQM d'excel·lència.

2.1.1. Teoria del Dr. Deming (1900-1993)

És inevitable quan es parla de qualitat fer referència a una persona que va dedicar la seva vida a produir i gestionar la qualitat. Per a molts, Deming és considerat com el pare de la qualitat total. Tot i que era americà, van ser els

japonesos els qui es van interessar primer per les seves teories sobre la qualitat. Més endavant, Deming va compartir els seus estudis, reflexions i teories sobre la qualitat amb algunes grans empreses americanes.

La seva herència van ser els famosos 14 principis que vindrien a ser aquells "manaments" d'allò que cal fer per tal que una organització tingui un funcionament de qualitat (Rey i Santa María, 2000). A continuació s'enumeraran aquests principis, fent en primer lloc una breu descripció del que significaven per a Deming, i en segon lloc, en els punts en què resulti possible, s'adaptaran al món educatiu donant entrada a aspectes que l'àrea d'educació física podrà aprofitar per millorar la seva qualitat:

1. Crear constància en els propòsits

Deming destaca la gran importància de millorar constantment els productes i serveis de l'empresa per ser competitiva dins el mercat. Això suposa la necessitat d'innovar i d'investigar, formar el personal i revisar amb certa periodicitat el sistema per aconseguir aquesta millora contínua.

a) *Innovar*

En educació física innovar vol dir introduir noves tendències, nous continguts, que estan de moda i que encara no s'han generalitzat al nostre país. També vol dir incorporar les noves tecnologies al servei de l'educació de l'alumnat. Per exemple, en l'actualitat la majoria d'organitzacions esportives que ofereixen classes de manteniment ho fan amb suport musical i es classifiquen en diferents categories en funció del material, la intensitat, etc. Si un dels objectius de l'educació física és que el futur ciutadà tingui l'oportunitat d'incorporar l'activitat física a la seva vida quotidiana, caldrà introduir aquest tipus de continguts.

b) *Destinar recursos a la investigació i a l'educació del personal*

En el cas de l'educació física i interpretant el significat de les paraules de Deming, sembla clara la referència a la formació permanent del professorat. Alhora, les administracions han de potenciar la investigació i incentivar que el professorat faci públiques les seves experiències

pedagògiques: participant en congressos, en jornades educatives, publicant articles en revistes... Això fa que el professorat estigui més motivat per la seva feina, i alhora fa millorar la qualitat de l'educació física, en tant que aquesta experiència és compartida per altres professors.

c) Fer revisions periòdiques del sistema

En termes educatius, l'anàlisi d'aquest punt realitzat per Deming suggereix la necessitat de revisar i millorar els programes de l'assignatura, fent-los cada vegada més ajustats a una realitat dinàmica i canviant. L'experiència serà un aspecte clau.

2. Adoptar una nova filosofia

Per fer front a una nova era econòmica, els dirigents de les empreses han de liderar el canvi necessari per trobar el seu propi espai dins el mercat de cada sector.

Resulta fonamental delimitar quina és la missió/funció de l'educació física com a assignatura dins el currículum comú del sistema educatiu. Un primer pas realitzat en aquest sentit és la delimitació de les competències bàsiques per a l'ensenyament secundari en general, i les d'educació física en particular (Sarramona, 2004). Les unes i les altres col·laboren en la definició del paper de l'àrea dins l'engranatge del sistema educatiu.

Aquesta missió aplicada a l'educació física li és assignada al cap del departament, responsable de la millora de la qualitat de l'àrea.

3. Deixar de dependre de la inspecció per aconseguir qualitat

Deming proposa integrar el concepte de qualitat en tot el procés de producció i d'aquesta manera aconseguir eliminar costos i augmentar la qualitat, descartant l'acció inspectora.

No és de millor qualitat l'educació física que depèn del vistiplau de la inspecció. Moltes vegades una errada és la raó que justifica una inspecció, i llavors

sempre es fa tard. La preocupació del professorat no ha de ser fer la feina ben feta per tenir contenta l'administració. El més important és evitar les possibles errades, perquè dificulten i obstaculitzen el nostre gran objectiu com a docents: educar.

Les programacions, sempre a disposició de la inspecció o les memòries a final de curs, amb un valor gairebé anecdòtic en l'etapa de secundària, han de ser elaborades per tal que siguin útils al mateix professorat i no per "cobrir l'expedient".

«Mirar hacia adelante y planificar las clases y decidir cómo actuar en las situaciones pedagógicas es una condición sine qua non para una buena enseñanza. Los profesores que no programen sus clases con antelación no estarán preparados para enseñar» (Van Manen, 1998; pàg. 115).

El professorat que programa amb flexibilitat està preparat per, quan soni el timbre d'inici de sessió, anticipar i millorar la gestió de la "inevitable incertesa" dels processos pedagògics interactius a l'aula. Una incertesa que ve donada perquè una acció educativa és sempre immediata, situacional, contingent i improvisadora (Van Manen, 1998). L'experiència reflexiva en la gestió de la incertesa de l'aula és una de les claus perquè cada curs que passa, el professorat millori i es converteixi dia rere dia en un professional més qualificat.

4. Construir relacions a llarg termini i fidelitat amb els proveïdors

Els departaments de compres de les empreses tendeixen a escollir el proveïdor que ofereix uns preus més baixos. Deming proposa concentrar-se en reduir costos creant relacions sòlides i duradores amb un únic proveïdor, establint-hi relacions basades en la fidelitat i la confiança.

En l'àmbit educatiu, els nostres proveïdors són les mares i pares que confien en nosaltres per preparar els seus fills i filles per a la vida en societat. Aquesta responsabilitat ha de ser el fil conductor de totes les nostres actuacions. Hem de preparar l'alumnat per tal que assoleixi els coneixements i les experiències motrius bàsiques per gaudir dels avantatges de la pràctica regular d'activitat física i esport la resta de la seva vida. Tenint en compte que ens trobem al final d'una etapa obligatòria, aquests aprenentatges podran abastar a tothom.

El material, les instal·lacions (pistes, vestidors, lavabos, etc.) i tots els seus complements són aspectes molt importants per a l'educació física. També és veritat que un bon professor amb poc material obté bons resultats i un mal professor amb molt material no (García i Puig, 1986). De tota manera, la utilització de material ajuda a convertir la tasca del professorat en una tasca de qualitat.

Els pressupostos dels departaments d'educació física no acostumen a ser gaire generosos, i per tant, estem acostumats a intentar aconseguir el màxim de material amb el mínim cost possible (relació qualitat-preu). En aquest sentit, la recerca de material polivalent és prioritària.

Un altre factor molt important de la nostra feina és la seguretat. Tenim moltes situacions de risc que es poden minimitzar tenint en compte aspectes de "seguretat passiva" (des del fabricant) del material. Per exemple, el cas de les cistelles mòbils, les porteries ancorades a terra, els pals de voleibol mòbils, etc.

5. Millora constant i contínua de tots els processos de planificació, producció i servei

Cada dia ens hauríem de plantejar què podríem fer per millorar la nostra feina. No ens podem acostumar en fer "només" la nostra feina. Hem de ser capaços de millorar-la amb el pas del temps, tot fent-nos una autocrítica constant i posant-nos a prova mitjançant les diferents eines avaluatives que hi ha. No ha de ser per obligació sinó perquè estem convençuts que volem ser millors.

6. Implantar la formació en el treball

Deming és partidari de la formació dels treballadors no només perquè arribin a ser uns millors professionals sinó també perquè produeixin més.

La formació permanent és un suport per al professorat perquè li permet descobrir estratègies i recursos de millora de la seva pràctica docent. Històricament la formació permanent del professorat ha estat lligada a la voluntarietat; moltes vegades, el professorat es forma durant el temps lliure. Fomentar la formació des de les necessitats que es generen en el propi centre de manera que aquesta formació doni resposta a unes demandes explícites és

un repte que ajudaria a millorar la qualitat de l'ensenyament. A Catalunya existeixen els anomenats *assessoraments*, que serveixen per formar-se a partir de la realitat del propi centre. Tracten de temes molt puntuals que preocupen el professorat d'un centre o d'un departament en concret (disciplina, atenció a la diversitat, noves tecnologies, informàtica...).

Hi ha un cert rebuig cap els nous mètodes o plantejaments imposats per les administracions, entre altres motius perquè ningú no els ha explicat al professorat més enllà de la simple declaració d'intencions. Així va passar quan es va instaurar la LOGSE. Molts canvis, poca informació i encara menys formació.

7. Adoptar i implantar el lideratge

Les empreses han d'intentar restituir el lideratge, de tal manera que els caps o supervisors es dediquin més a ser orientadors i facilitadors de la feina dels treballadors que fiscalitzadors i sancionadors, per potenciar d'aquesta manera un bon clima de treball.

La figura del cap de departament d'educació física és clau en aquest sentit. Un departament com a grup humà no funciona millor amb reglaments i normes estrictes. La capacitat i l'empenta del cap del departament han de ser suficients per contagiar i crear un bon clima de treball en el departament. El cap de departament és un company més que en un moment determinat disposa de la responsabilitat de coordinar les accions del professorat del departament. La seva tasca no ha de ser criticar, censurar, dictar o imposar, sinó més aviat proposar, consensuar, escoltar, defensar, coordinar, guiar, ajudar...

Ha de liderar de forma activa el departament i ha de ser animador de l'entusiasme i la millora contínua, intentant que el professorat del departament es trobi satisfet amb la feina feta sense necessitat de controlar-lo. Més important que el control és fer que el professorat sencer se senti valorat i recolzat, factor clau perquè ningú escatimi esforços. Un bon líder serà aquella persona capaç de dissenyar (planificar), organitzar (coordinar), gestionar (animar) i avaluar (assolir resultats) el seu departament.

8. Rebutjar la por

Les empreses que vetllen per la millora contínua són aquelles que fonamenten la seva manera d'actuar en la confiança. Els treballadors han de sentir l'empresa com a seva se n'han de sentir partícips dels èxits que aconsegueix gràcies als seus esforços.

L'alumnat aprèn més en la mesura que està motivat (Florence, 2000). El professorat ha d'ensenyar intentant despertar en l'alumnat la necessitat d'aprendre. Tothom ha de tenir la possibilitat d'obtenir l'èxit a les classes d'educació física. Això obliga el professorat a qüestionar-se dia rere dia també les seves estratègies didàctiques, els objectius, els continguts, etc.

Ningú no podrà donar el millor de si mateix si no se sent segur. I aquesta seguretat comença des de l'actuació del professorat: que l'alumnat reflexioni, que faci preguntes, que qüestionï la utilitat o la funcionalitat del què fa, que manifesti obertament la seva opinió...

La incorporació de nous continguts, la utilització d'estils d'ensenyaments basats en la participació de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, el traspàs de responsabilitat a l'alumnat en els processos avaluatius, etc., acostumen a crear recel i por en gran part del professorat, malgrat els grans resultats que s'obtenen quan aquestes estratègies s'apliquen.

9. Eliminar les barreres entre els sistemes

S'ha d'intentar trencar les barreres que hi pugui haver entre els diferents departaments d'una empresa i els treballadors que en formen part. S'han de generar dinàmiques de col·laboració entre tothom a la recerca d'objectius comuns.

En la professió de docent, molt sovint la tendència ens porta a l'individualisme. Cada professor viu a la seva illa i no li cal preocupar-se massa per allò que succeeix al seu voltant per continuar endavant. Va al centre, fa les seves hores, compleix i marxa.

És molt important que el departament d'educació física no vagi per lliure sinó que estigui coordinat amb la resta de departaments. En aquest sentit val la pena afegir que seria molt interessant tenir contactes amb altres departaments a l'hora de prendre decisions que afectin la concreció del currículum. Per exemple, coordinar-se amb ciències naturals a l'hora d'explicar els aspectes referents al cos humà o a l'alimentació d'una manera lògica, perquè l'alumnat tingui l'oportunitat de relacionar conceptes d'ambdues assignatures. El funcionament del sistema exigeix crear espais, temps, llocs i moments per fomentar la comunicació i la col·laboració (hores de reunió suficients: departament, equip docent, coordinació, claustres, comissions...). Molt sovint, el nombre d'hores de reunió no és suficient –sobretot en centres en què es gestionen nivells molt diversos i per tant, molt professorat– però d'altra banda, moltes vegades el que falla és la gestió i la conducció de les reunions.

10. Eliminar els eslògans, exhortacions i metes per a la mà d'obra

Deming no és partidari de les frases preestablertes en forma d'eslògans perquè diu que provoquen relacions adverses que es manifesten en pèrdues de competitivitat i de qualitat.

Per sort, l'educació física no pateix la pressió per la necessitat d'obtenir uns resultats universals que justifiquin uns mínims de qualitat en l'ensenyament de l'àrea. Les àrees instrumentals (matemàtiques, llengües, ciències) estan en contínua avaluació: la mitjana europea en càlcul o en expressió escrita és un indicador que el professorat d'aquestes àrees sempre té present. Els resultats de la selectivitat també poden provocar aquesta angoixa per l'assoliment d'uns objectius que alguns identifiquen com a universals.

11. Eliminar els *cupos* numèrics per a la mà d'obra i els objectius numèrics per a la direcció

Les quotes de producció, tant per a treballadors com per a gerents, no són més que representacions numèriques dels resultats i no tenen en compte els processos, els mètodes o la qualitat. Normalment es constitueixen en el món empresarial en garantia de baixa qualitat i alts costos.

Encara no tenim resultats però podem avançar d'una banda la tendència a considerar l'educació física com una assignatura on la majoria de l'alumnat aprova amb relativa facilitat i de l'altra, que aquells que suspenen és bàsicament per manca d'actitud i participació i no perquè no hagin après una tècnica específica o no hagin identificat la qualitat física fonamental d'una activitat física.

«Con frecuencia las notas se basan en la participación y no en el aprendizaje, y tienen poco significado en el ámbito académico.» (Balboa, 2003).

Moltes investigacions en el camp de l'educació física demostren que el temps de pràctica real dels alumnes (temps útil) és molt baix, perquè el professorat perd massa estona donant explicacions i organitzant les activitats (Pieron, 1999). Una educació física és de qualitat quan es deixa jugar de forma lliure a un esport durant tota l'hora de classe, sense haver escalfat al principi de la sessió, ni haver estirat al final, sense dutxar-se o canviar-se de roba i el que és més greu, sense haver après res?

12. Eliminar les barreres que priven les persones de sentir-se orgullosos de la seva feina

En aquest principi Deming proposa l'eliminació de sistemes que generen la comparació de mèrits entre treballadors, ja que provoquen situacions de nerviosisme i disputes internes.

A partir de la descripció que Deming fa d'aquest principi es pot interpretar que el que es pot fer en l'àmbit educatiu és trencar amb les qualificacions tradicionals que provoquen una classificació de l'alumnat. A l'ensenyament primari es fa, a l'ensenyament secundari hi ha un acostament progressiu. Des de fa uns anys, el professorat, al costat de la nota numèrica, pot afegir-hi una frase, un comentari que ajudi l'alumne i la seva família a interpretar el significat del "suficient", "insuficient" o "notable".

13. Implantar un programa vigorós d'educació i automillora per a tothom.

Cada empresa ha de ser capaç de posar en marxa programes interns d'educació i automillora de cada lloc de treball. A més, s'ha de procurar que els mateixos treballadors participin en l'elecció de les àrees de millora.

L'educació física, com qualsevol altra àrea, necessita uns bons professionals, i part d'aquesta qualitat ha de venir donada per la capacitat que ha de tenir tot docent de gestionar la seva pròpia millora.

En tot cas caldrà dissenyar eines d'autoavaluació que permetin que els professionals s'avaluin contínuament.

14. Posar a treballar totes les persones de l'empresa per aconseguir la transformació

Tots i cadascun dels membres d'una organització han d'esforçar-se per aconseguir la transformació quant a qualitat, processos, productes i serveis. Però aquesta transformació és feina de tothom, d'un equip amb prou capacitat i lideratge.

Aquest últim principi posa de manifest la gran importància d'un dels indicadors de qualitat més consensuats: el treball en equip.

Conscients de la gran dificultat que suposa establir els indicadors de qualitat d'una organització, l'aplicació dels criteris de qualitat definits per Deming a l'àrea d'educació física ens ha ajudat, en primera instància, a valorar la importància de la qualitat com a procés cíclic continu (Álvarez, 2003).

2.1.2. El model europeu EFQM de l'excel·lència

A partir de Deming han estat molts els esforços per fer evolucionar el concepte de qualitat. S'han posat en marxa nombroses investigacions a la recerca d'un model capaç de definir de la manera més objectiva possible, aquells criteris que determinen un producte de qualitat. De tots aquests models, l'àmbit educatiu en la seva particular preocupació per millorar la qualitat del servei que ofereix, s'ha adscrit bàsicament a dos: el model EFQM i les normes ISO que a continuació explicarem.

Una nova manera d'entendre el concepte de qualitat, més proper al nostre entorn cultural i econòmic, és el model EFQM desenvolupat per l'*European Foundation for Quality Management*. Dels principis en el quals es fonamenta aquest model, l'àrea d'educació física podrà treure profit sobretot d'aquells que fan referència a l'orientació de l'activitat dirigida a satisfer al client, a la millora contínua com a mètode de treball, el lideratge com a impulsor de la qualitat i el treball en equip i la cultura de la participació en els processos de qualitat.

Les normes ISO (*International Organization for Standardization*) són unes normes internacionals que promouen l'adopció de polítiques de qualitat basades en processos quan es desenvolupa, s'implementa i es millora l'eficàcia d'un sistema de gestió de la qualitat. La principal característica és la seva orientació "certificadora" que en una organització s'està portant realment a terme un sistema de gestió de la qualitat sota un model aprovat internacionalment, com pot ser el mateix model EFQM. En aquest sentit tots dos models són més aviat complementaris ja que són perfectament compatibles (Senlle i Gutiérrez, 2005).

Les empreses, i cada vegada més, els serveis educatius, han de fer front a les grans exigències del mercat en temes de qualitat per tal de poder ser competitius. Disposar d'un certificat de qualitat és un segell d'identitat en el sentit que mostra que l'organització té establerts tot un seguit de procediments i controls que assegurin la fiabilitat del producte o servei que ofereix als seus clients.

A tall d'exemple, podem indicar que actualment són quatre els instituts de secundària de Catalunya que han obtingut la certificació ISO 9001 que atorga l'entitat internacional *LGA/ Technological Centre* i que fixen els estàndards internacionals de qualitat, reconeixent la tasca realitzada en la millora de la qualitat dels ensenyaments que imparteixen aquests centres. Els quatre centres són l'IES Bonanova de Barcelona, l'IES Quercus de Sant Joan de Vilatorrada, l'IES-SEP Lacetània de Manresa i l'IES La Garrotxa d'Olot.

Tenint en compte les característiques bàsiques de cada un dels models, s'ha optat per desenvolupar amb més profunditat el model EFQM amb la intenció d'extreure'n aquells indicadors que ens permetin avaluar la qualitat de l'àrea d'educació física.

El model europeu es va crear l'any 1988 amb la intenció d'estimular el procés de convertir la qualitat en un element decisiu que permetés que les empreses europees obtinguessin un avantatge competitiu global (Juanes i Blanco, 2001). És un instrument pràctic que ajuda les organitzacions en dos sentits: d'una banda, per mesurar en quin punt es troben en el seu camí cap a l'excel·lència, i de altra permet detectar els punts febles que frenen l'avanç. És una eina per millorar el sistema de gestió que permet conèixer la pròpia organització mitjançant una completa bateria d'activitats autoavaluatives, alhora que facilita la millora del funcionament de l'organització.

A més, val la pena afegir que ha estat dissenyat per ser aplicat a qualsevol tipus d'organització, independentment de la seva grandària, del país en el qual realitzi les activitats i del sector d'activitat al qual es dediqui (Juanes i Blanco, 2001). Aquesta polivalència i adaptació camaleònica a condicionants múltiples del model va resultar definitiva per triar-lo com a eina d'anàlisi de la qualitat de l'àrea d'educació física amb les corresponents adaptacions.

El model EFQM d'excel·lència és un instrument de treball flexible, no prescriptiu, basat en nou criteris que s'agrupen en dues categories ponderades al 50%: els agents facilitadors i els resultats. Els criteris facilitadors analitzen com l'empresa organitza les activitats clau i els de resultats s'ocupen de valorar

els rendiments aconseguits. Els nou criteris del model ens han estat de molta utilitat per elaborar posteriorment els indicadors per a aquest estudi.

El model permet l'examen sistemàtic, criteri per criteri, per poder detectar d'aquesta manera els punts forts i les àrees de millora per ordre de prioritat.

Abans d'entrar en l'anàlisi de cada criteri, en observar la figura 2.1.1 destaca la gran importància dels resultats, que suposen un 50% del valor total. Tenen molt valor els resultats per part dels clients (un 20%) i els anomenats resultats clau de rendiment de l'organització (15%). Com podem observar, el model EFQM dona molta importància a la percepció que tenen els clients del servei que se'ls ofereix. En l'àmbit educatiu, el client que rep l'impacte directe d'un servei educatiu és l'alumnat. Si volem analitzar els punts forts i febles d'aquest àmbit, resulta fonamental avaluar el què ha après l'alumnat, com ho ha après i com ha viscut tot aquest procés. En aquesta línia hi ha estudis que es basen en què pensa l'alumnat de l'educació física del professorat, del contingut que s'ensenya, de la dificultat de l'assignatura, de la utilitat que té, etc. (Blández, 2001; Jaramillo, 2004; Solana, 2005).

Un últim aspecte destacable del quadre és l'interès per la figura del líder de l'organització (un 10%), així com la gestió dels processos encaminats a la satisfacció del client (14%).

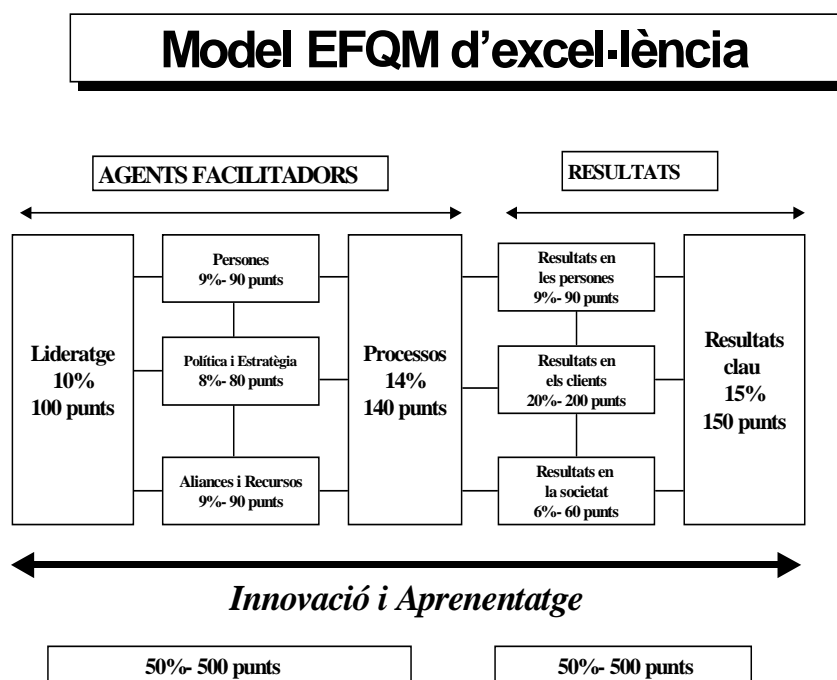


Figura 2.1.1: Model EFQM. Font: Juanes i Blanco, 2000; pàg. 29.

A continuació es realitzarà una descripció del contingut de cada criteri atenent a la següent estructura:

- ✓ Definició de cada criteri segons EFQM
- ✓ Subcriteris que pertanyen a cada criteri
- ✓ Adaptació i explicació del criteri a l'educació física

Agents facilitadors

Lideratge (10%)

Defineix el comportament que han de tenir els líders per guiar l'organització cap a la qualitat. Com a subcriteris, el model destaca el paper com a agent que motiva, implica i recolza tot l'equip humà per aconseguir que s'impliqui en tots els seus processos, per tal de desenvolupar la missió de l'empresa. El cap del departament d'educació física és la figura que té la responsabilitat de coordinar

i liderar tot el procés d'ensenyament-aprenentatge que el professorat de l'àrea ha desenvolupat de forma conjunta i consensuada.

Política i estratègia (8%)

Aquest criteri s'expressa a través de la missió i visió que apareixen en els projectes de l'organització. La missió suposa una declaració de principis, la raó de ser de cada empresa. La visió és la imatge desitjada i abastable en el futur. Els subcriteris de la política i estratègia destaquen la important tasca dels equips directius per implicar a tothom i mantenir-los informats en tot moment.

És important que l'àrea d'educació física de cada centre defineixi quin tipus d'educació física ha d'impartir d'acord amb la línia pedagògica establerta pel centre en general. Tot i que els objectius generals vénen determinats per l'administració educativa en els currículums, cada centre té la possibilitat d'adaptar-los al seu context i a les seves expectatives. Seguint el fil argumental del criteri, potser la pregunta respecte a la visió és quina és la imatge que volem que tingui l'àrea d'educació física en el nostre centre: orientada a la salut i la qualitat de vida? Orientada a la pràctica esportiva? Orientada a l'adquisició de valors per a la millora de la convivència en el centre?...No és tan important l'orientació com el fet de tenir-la clarament definida.

Persones (9%)

Aquest criteri fa referència a com gestiona, desenvolupa i aprofita l'organització tot el potencial humà per tal que se senti implicat en els programes de millora. El principal actiu de les empreses és el personal. Invertir en recursos humans és el que s'interpreta de la lectura dels subcriteris: respecte, incentiu i recolzament al creixement i desenvolupament professional dels treballadors.

Les persones encarregades de portar a terme els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'educació física són les que formen el professorat del departament. És molt important que aquests professionals se sentin valorats i creguin que la seva feina té sentit dins el centre educatiu.

Aliances i recursos (9%)

Amb aquest criteri s'intenta mesurar com el centre gestiona eficientment els recursos interns i les aliances externes, en recolzament de la seva política i millora contínua dels seus processos. Bàsicament, els subcriteris concreten el tipus de recursos que s'han de potenciar: econòmics, d'equipaments, tecnològics, de gestió de la informació i de gestió del coneixement.

En el cas de l'educació física, els equipaments esportius en general i els recursos econòmics per la seva adquisició són aspectes que poden ajudar a oferir a l'alumnat una millor qualitat en l'ensenyament. Les instal·lacions (esportives i no esportives del centre, així com els espais esportius propers), el material (l'específic d'educació física, els recursos didàctics de suport i les noves *Tecnologies de la Informàtica i la Comunicació* (TIC), per a la preparació de les programacions), i el pressupost de l'àrea d'educació física són mitjans amb què compta el professorat per dur a terme la seva acció docent. A més, certes aliances amb les AMPAs (Associacions de mares i pares de l'alumnat), el mateix districte, les federacions i els clubs esportius de l'entorn del centre escolar, etc... poden resultar determinants com a agents facilitadors addicionals.

Processos (14%)

L'èxit d'una organització depèn de la gestió eficaç dels processos en relació a la missió. Un procés és un conjunt d'activitats sistemàtiques posades en marxa fruit de la combinació de recursos humans i materials, amb la finalitat de satisfer les necessitats dels clients. Els subcriteris destaquen la importància de la detecció de processos crítics i la seva revisió periòdica, així com la introducció de les millores necessàries mitjançant la innovació.

En l'àmbit educatiu hi ha tres processos clau: el procés d'ensenyament-aprenentatge, el procés d'investigació i el procés d'extensió o transferència (Senlle i Gutiérrez, 2005).

El procés de programació i la metodologia que s'utilitzen, les estratègies d'ensenyament consensuades en el departament i la coherència interna quant a hàbits a treballar entre tot el professorat del departament són aspectes clau lligats als processos d'ensenyament de l'educació física.

Resultats

Resultats relatius als clients (20%)

És el criteri més valorat per l'EFQM (200 punts sobre 1000). Són els guanys que ha aconseguit l'organització en relació als seus clients externs. Hi ha dues famílies de subcriteris que formen part de la seva valoració: mesures de percepció (nivell de satisfacció pel servei rebut) i indicadors de rendiment (indicadors indirectes i més objectius que complementen la percepció subjectiva dels clients).

En termes educatius, entenem per satisfacció del client la capacitat d'un centre educatiu de respondre a les expectatives i necessitats de l'alumnat i les seves famílies, sense deixar de banda els objectius i prioritats del propi centre i de l'administració educativa (Álvarez, 2003).

La percepció de l'alumnat, és a dir, què pensa de l'educació física rebuda i els indicadors objectius de rendiment (els resultats dels exàmens i proves realitzades per avaluar-lo) poden ser indicadors interessants per col·laborar en la millora de la qualitat de l'àrea.

Resultats relatius a les persones (9%)

En aquest cas, aquest criteri fa referència als guanys en relació a les persones que formen part de l'organització i els subcriteris utilitzats segueixen la línia del criteri anterior (mesura de la percepció i del rendiment).

En el cas de l'educació física és important conèixer l'opinió del professorat (com percep el seu grau de motivació, de participació, de decisió, de comunicació...) i l'anàlisi dels seus propis indicadors de rendiment: assoliment d'objectius previstos, avaluació del seu propi procés d'ensenyament, participació en grups de treball, implicació en programes específics...

Resultats relatius a la societat (6%)

El criteri que abordem a continuació mesura els guanys que l'organització ha aconseguit en la societat en l'àmbit local, nacional o internacional segons el

tipus d'organització. Emprant de la mateixa manera indicadors perceptius i de rendiment, el criteri intenta valorar l'impacte que deriva del propi funcionament de l'empresa.

Tenint en compte que l'educació física és una àrea de coneixements que acompanya l'alumnat tota la vida, molt més enllà dels anys d'escolaritat obligatòria, interessa conèixer com repercutirà la formació rebuda a la societat. Segurament, gràcies a una educació física de qualitat, una gran part de l'alumnat integrarà la pràctica esportiva en la seva vida quotidiana com a mitjà per mantenir un nivell de condició física saludable i per ocupar el temps lliure. Una altra part de l'alumnat decidirà formar-se en l'àmbit de l'activitat física i l'esport o investigar algun aspecte relacionat amb l'àmbit de l'activitat física i l'esport (treball de recerca de segon de batxillerat).

Resultats clau (15%)

Aquest criteri és el que s'ocupa de mesurar fins a quin punt l'organització ha assolit els seus objectius en relació al rendiment planificat amb antelació. Els subcriteris que el model utilitza per avaluar aquest criteri són per una banda resultats econòmics i per una altra resultats relatius a l'eficàcia normativa i estratègica.

Adaptant el criteri a l'àrea d'educació física, comprovar el grau d'assoliment dels objectius terminals per part de l'alumnat en acabar cada un dels cicles de l'etapa (allò que realment l'alumnat ha de "saber", "saber fer" i "saber comportar-se"), així com avaluar la participació de l'educació física en l'assoliment de les competències bàsiques en general de l'ensenyament secundari, podrien ser dos exemples de la mesura dels resultats clau de l'àrea.

L'adaptació d'aquest model a la gestió de centres educatius, en els centres docents no universitaris com a instrument sistemàtic d'autoavaluació per a la millora, ja s'ha fet amb anterioritat. En el *BOE n° 131 de 2 de junio de 1998* s'estableix una resolució de la *Dirección General de Centros Educativos* per la qual es dicten instruccions per a la implantació, amb caràcter experimental, del model europeu de gestió de la qualitat en els centres docents. (González, 2000).

Fins i tot per incentivar-ne la posada en marxa, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) promou un premi a les actuacions de qualitat en l'educació des de l'any 1998, dirigit als centres docents no universitaris on es fomenta l'aplicació del model (*Orden de 14 septiembre 1998*; MEC)

«Los resultados en los beneficiarios del servicio de la educación, en los profesores y en el personal de administración y servicios, y los resultados en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos clave.» (Premio a las actuaciones de calidad en educación. Guía del candidato, Curso 2003/2004).

Aquest paràgraf resumeix el que és fonamental del model EFQM d'excel·lència adaptat als centres educatius i que, amb poques variacions i amb les lògiques adaptacions tal i com s'ha pogut constatar, podria ser útil per a l'establiment d'indicadors de qualitat per a l'àrea d'educació física.

Com a resum, la filosofia del model destaca la gran importància d'un lideratge (el cap del departament d'educació física) que sigui capaç d'impulsar la planificació i l'estratègia de l'àrea (coordinar la participació de l'àrea en el disseny del projecte curricular de centre), la gestió del professorat adscrit a l'àrea, la dels recursos i la dels processos (vetllar per unes instal·lacions, material, pressupost suficients...), cap a la consecució dels resultats educatius que es pretenen aconseguir.

2.2. La importància de la qualitat en el sistema educatiu

Un cop analitzat el concepte de qualitat, és interessant veure com ha anat envaint molts camps de la societat, i evidentment també ha arribat a l'educació. La qualitat lligada a l'educació apareix en la dècada de 1990 amb l'entrada en vigor d'una revolucionària llei educativa que sense cap mena de dubte ha estat un punt d'inflexió en les polítiques educatives del nostre país.

Per poder arribar doncs a l'estudi diagnòstic de la qualitat d'un sistema educatiu o d'algun dels seus aspectes, cal una avaluació que s'ha de concretar en

l'elecció i l'anàlisi d'una sèrie d'indicadors agrupats d'una determinada manera. A continuació s'exposen quins organismes s'han encarregat i s'encarreguen de l'avaluació en l'àmbit del sistema educatiu, i quins indicadors han emprat.

En el marc normatiu de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), i d'acord amb el que estableix l'article 62, es va crear un organisme estatal responsable de fer avaluacions generals de diagnòstic sobre àrees i assignatures, anomenat INCE (*Instituto Nacional de Evaluación y Calidad*). Amb l'entrada en vigor de la llei de qualitat (LOCE, 2002) aquest organisme ha canviat de nom passant a denominar-se: *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo* (INECSE).

En el camp internacional, Espanya participa en el projecte INES (projecte Internacional d'Indicadors de l'Educació, coordinat per l'OCDE –Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic-, i hi intervé a través de l'INECSE en dues vessants del treball: el rendiment escolar de l'alumnat i els processos escolars. Des del Consell Superior d'Avaluació, Catalunya col·labora amb l'INECSE i aporta dades per a la producció d'un sistema estatal d'indicadors.

Destaca la gran importància que aquests organismes donen als indicadors, com a instruments útils per obtenir la informació necessària per a la diagnosi d'un sistema educatiu.

Van resultar especialment rellevants els indicadors educatius internacionals de l'OCDE sobre entorn i processos escolars (Gil, 1999); un sistema d'indicadors més proper a la fase activa dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i per tant, més propers a l'anàlisi de l'àrea d'educació física. Destaca la importància de la recerca de dades sobre l'organització dels centres i la direcció escolar (importància de l'estabilitat del personal docent i el treball en equip), sobre el professorat (formació inicial), i sobre les estratègies metodològiques d'atenció a la diversitat i avaluació de l'alumnat en general.

Des de 1994, la política estatal de qualitat s'ha centrat en diferents plans d'actuació que han donat pas a diversos projectes de caràcter nacional i internacional que donen un *feedback* constant als governs i a la societat en

general, amb el doble objectiu de vetllar per la qualitat del nostre sistema educatiu i de comparar-lo amb el d'altres països europeus i iberoamericans.

En el camp estatal, l'INECSE dissenya un sistema d'indicadors sobre el sistema educatiu revisats cada dos anys. L'última publicació d'un informe sobre indicadors estatals correspon a l'any 2002, amb un total de 32 indicadors agrupats en cinc dimensions: context (nivell econòmic i d'estudis de la població), recursos (despesa educativa), escolarització (dades sobre l'escolarització en les diferents etapes educatives), processos (implicació de la comunitat educativa en l'educació) i resultats (dades sobre promoció i avaluació).

La mateixa LOGSE establia que les comunitats autònomes havien d'avaluar el sistema educatiu en l'àmbit de les seves competències. En el cas de Catalunya es va crear el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, un òrgan consultiu de l'actual Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació externa del sistema educatiu català d'àmbit no universitari.

L'últim sistema d'indicadors, publicat el gener de 2004, conté un total de 27 indicadors agrupats de la següent manera:

- Indicadors de context (4 indicadors)
- Indicadors de recursos (9 indicadors)
- Indicadors d'escolarització i processos (8 indicadors)
- Indicadors de resultats (6 indicadors)

Per a la diagnosi de l'àrea d'educació física, l'ús d'aquests indicadors (exceptuant els indicadors d'escolarització que afecten el nombre d'alumnes matriculats) amb la lògica adaptació a l'àrea de coneixements que s'analitza, es preveu com a fonamental.

El Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya afegeix un altre element d'anàlisi important: incorpora la informació recollida en la Conferència Nacional d'educació, una iniciativa avaluativa del govern de la Generalitat que va tenir lloc entre l'any 2000 i el 2002 (Departament d'Ensenyament, 2002). Aquesta

fórmula original de diagnosi, basada en la participació de la comunitat educativa i oberta a tothom, va generar unes dues-cents vint propostes de millora del sistema educatiu català actual. La Conferència es va organitzar en set seccions. En principi, la secció VI, anomenada *Ensenyaments artístics*, podia haver estat la que recollís propostes per a l'àrea d'educació física. Tot i que s'hi representaven les àrees de Visual i Plàstica, Música, Dansa i Teatre, no apareix cap referència a l'educació física.

L'any 2003, l'INECSE va publicar les dades d'un estudi d'avaluació de l'etapa d'ESO recollides l'any 2000, actualitzant així el diagnòstic general del sistema educatiu que havia realitzat el 1997. Aquest estudi anava dirigit a concretar els coneixements de l'alumnat d'ESO en acabar l'etapa obligatòria i d'aquesta manera mesurar el currículum de mínims establert per la LOGSE en les àrees següents: ciències de la naturalesa, ciències socials, geografia i història, llengua castellana i literatura i matemàtiques.

Catalunya, a través del Consell Superior d'Avaluació, va participar durant el curs 1999-2000 en l'avaluació de l'ESO, impulsada per l'INCE, i fent participar un total de 57 centres de la geografia catalana, fet que va representar uns mil tres-cents trenta-tres alumnes de 4t d'ESO. El Consell també hi va incloure una prova de llengua catalana.

Tot i que no es va contemplar l'avaluació de l'àrea d'educació física, aquests dos informes van afegir una informació que podia ser rellevant per a aquest estudi. De l'informe estatal destaca l'anàlisi dels centres educatius i del seu entorn, del professorat i de l'alumnat de 4t de l'ESO, de les famílies i del clima (Martin, 2003). De l'estudi català, i en la mateixa línia de l'estatal, destaquen les "dades rellevants del context" quant al procés d'ensenyament-aprenentatge, quant al clima escolar i quant als hàbits i actituds de l'alumnat (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003). Ambdós estudis són una part fonamental de les fonts d'informació per a la recerca d'indicadors d'anàlisi de la qualitat de l'àrea d'educació física.

L'informe *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (publicat l'any 2000) és un altre document d'avaluació elaborat pel

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, a partir d'una recerca conjunta amb la FREREF (*Fondation des Régions Européenes pour la Recherche en Éducation et en Formation*) realitzada durant el curs 1997-1998. L'estudi serveix per identificar i posteriorment poder avaluar les competències. D'aquesta manera, Catalunya podrà garantir l'adquisició per part de l'alumnat i futur ciutadà, de les competències bàsiques que li proporcionaran autonomia i integració social i laboral.

L'evolució soferta per l'àrea d'educació física en el procés d'identificació de les competències bàsiques obliga a una reflexió.

L'estudi sobre les competències bàsiques consistia a recollir els continguts establerts en el currículum cursat per l'alumnat durant el seu ensenyament obligatori, per distribuir-los entre cinc grans àmbits –matemàtic, social, lingüístic, tecnocientífic i laboral– i entre trenta-quatre subàmbits. Un cop concretada aquesta distribució, els diferents continguts es formulen com a competències. Posteriorment, s'aplicarà el procés d'avaluació a l'alumnat català.

El concepte de Competència Bàsica com a "*Capacitat de posar en pràctica de manera integrada aquells coneixements adquirits i trets de personalitat que permeten resoldre situacions diverses. Inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals)*", adoptat pel Departament d'Ensenyament (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003), posa de manifest que una competència bàsica va més enllà que la pròpia àrea de coneixements. Es podria dir que integra totes les àrees a partir dels currículums de mínims establerts en la normativa vigent per a cadascuna de les àrees.

D'aquest informe es dedueix que aquestes competències s'assoliran amb el desenvolupament dels currículums de totes les àrees de l'ESO, entre les quals es troba l'educació física. Dit d'una altra manera, si l'alumnat assoleix els objectius generals de cada àrea, serà capaç d'assolir les competències que l'estudi considera com a bàsiques.

La secció "Competències bàsiques" de la Conferència Nacional d'Educació (Departament d'Ensenyament, 2002) va proposar com a millora que caldria identificar les competències bàsiques en aquells àmbits en què encara no s'havia fet: tecnologies de la informació i comunicació (TIC), ensenyaments artístics i educació física. D'aquesta manera un equip d'investigació de la Universitat Autònoma de Barcelona encapçalat per la professora M. Antònia Cardona, mitjançant la combinació de diversos mètodes i tècniques d'investigació tant qualitatives com quantitatives, va identificar les anomenades *Competències bàsiques de l'educació física* (Sarramona, 2004).

Evidentment, donada la seva recent publicació, en el curs 2003-2004, les proves de competències bàsiques no van incloure proves específiques de l'àrea d'educació física.

Aquest pas endavant en la definició dels propòsits de la nostra àrea és un dels principis bàsics de la qualitat total (Rey i Santa María, 2000). La proposta de competències bàsiques en educació física dividides en quatre dimensions (activitat física i entrenament, expressió corporal, salut i oci) anticipen un canvi d'orientació de la nostra àrea. L'anàlisi de les vint competències aposta per una educació física més utilitària, relacionada amb la salut i la qualitat de vida dels futurs ciutadans catalans.

Fins aquí s'ha pogut comprovar com el concepte qualitat, provinent del món empresarial, s'ha introduït també amb força en el món educatiu, sempre preocupat i podríem dir obsessionat per la millora del producte que ofereix a la societat.

L'educació física com una peça més en l'engranatge de tot el sistema educatiu, no és aliena a aquesta preocupació per la millora contínua. L'apartat que ve a continuació analitzarà la situació de l'educació física en el món a partir de diferents investigacions, fins arribar a la situació de l'educació física en el nostre país.

2.3. La qualitat de l'educació física: una preocupació arreu del món

2.3.1. Estudis sobre l'estatus de l'educació física

Diferents estudis sobre l'estatus de l'educació física posen de manifest la delicada situació d'aquesta matèria en molts països. Guilles Klein, membre del Comitè Europeu d'Educació Física (*European Network of Sport Sciences Educations and Employment*), explica l'evolució de l'estat de l'educació física des de 1976 fins al 2004 a partir de cinc temps: un *temps de coordinació* (finals de la dècada de 1970) on la UNESCO reconeix el dret de tot ciutadà de qualsevol lloc del món a poder accedir a una formació corporal; un *temps de desenvolupament* (dècada de 1980) en el qual es produeix un oblit per part de la societat civil de l'educació com a servei públic; un *temps de declivi* (dècada de 1990) protagonitzat pels resultats poc esperançadors de les recerques del professor Ken Hardman sobre la situació de l'educació física en molts països; un *temps de nova coordinació* (inici del segle XXI) amb noves propostes i iniciatives per impulsar l'educació física, i actualment, un *temps de vigilància* encapçalat per una gran preocupació per la seriosa davallada de la qualitat i del temps dedicat a l'ensenyament de l'educació física arreu del món (Klein, 2004). Alguns autors manifesten que l'educació física no passa pel seu millor moment, ahora que algunes organitzacions tant mundials com nacionals reivindiquen la supervivència de l'àrea en els sistemes educatius. Amb l'entrada de la LOCE l'any 2003, l'educació física a Espanya va patir propostes de reducció d'hores setmanals que confirmaven la tendència mundial.

Seguirem el fil conductor dels cinc temps proposats per Klein, per analitzar en profunditat l'evolució de l'educació física.

La preocupació per aconseguir una educació física de qualitat és compartida en molts països del panorama mundial. *La Carta de la Unesco sobre la Educació Física y el Deporte (1978)* va ser una de les primeres declaracions

internacionals sobre la importància de l'educació física i l'esport en el procés d'educació dels joves en una vida sana i activa (citada per Hardman, 1988).

Artículo 2

«... Todo sistema educativo global debe asignar el lugar y la importancia adecuados a la educación física, a fin de crear un equilibrio y reforzar los vínculos entre las actividades físicas y los demás componentes de la educación.» (pàg. 6).

Artículo 4

«... aboga para que el personal profesionalmente responsable de la educación física y deportiva esté bien cualificado con "niveles adecuados de especialización"» (pàg. 7).

En la reunió de ministres i alts funcionaris responsables de l'educació física i l'esport (MINEPS II) que va tenir lloc a Moscou l'any 1988, es constata que el desenvolupament de l'educació física concerneix no només la classe política i els experts que defensen un servei educatiu públic, sinó també d'altres agents de la societat civil. Això va provocar una certa confusió entre conceptes lligats al genèric "esport": "educació física", esport per a tothom, esport de masses, esport d'elit... que es van traduir en barrejar les responsabilitats dels serveis públics no comercials com l'educació, i els serveis propers a una economia de mercat. Una confusió que corre el risc de considerar l'educació física i l'esport escolar sota el prisma de la llei de l'oferta i la demanda (Klein, 2004).

Potser el punt de partida d'aquesta preocupació per la qualitat de l'educació física va ser un estudi que Ken Hardman, professor de la Universitat de Manchester, va presentar a la Cimera Mundial sobre l'educació física que es va celebrar a Berlín el novembre de 1999. Aquest projecte d'investigació, finançat pel Comitè Olímpic Internacional (COI) mitjançant el Consell Internacional per a la Ciència de l'Esport i l'Educació Física (International Council of Sport Science and Physical Education, ICSSPE), va intentar diagnosticar l'estat mundial de l'educació física a les escoles. Utilitzant una extensa enquesta i un qüestionari semiestructurat, els resultats reforcen estudis anteriors (Wilcox, 1996; Loopstra i Van der Gugten, 1997; Hardman, 1996, 1998) que demostraven que l'educació física a l'escola es trobava en una situació perillosa en moltes regions del món.

Les conclusions d'aquell estudi es poden vertebrar a partir de cinc elements (Hardman, 1998):

1. *Marc legal:*

En general hi ha un marc legal, però la realitat és que en molts països no s'arriben a complir els programes establerts. Del global dels països, gairebé el 30% dels programes no s'executen tal com prescriu la llei.

2. *Estatus de l'educació física*

Es considera improductiva, té un paper terciari o anecdòtic i queda en darrer lloc quant a importància en els diferents sistemes educatius

3. *Nombre d'hores setmanals de dedicació*

S'observa un descens d'hores d'educació física a mesura que s'avança en edat: com més gran és l'alumnat, menys hores dediquen els plans d'estudis a l'educació física. Hi ha països que han passat de tenir tres hores a la setmana a tenir-ne una, com és el cas de Suècia. D'altres reben la pressió del propi govern, que ha intentat fer-la desaparèixer del mapa educatiu (a Noruega, per exemple). I a d'altres, el paper és secundari: o és optativa com en el cas d'Escòcia, o bé no s'avalua, i d'aquesta manera queda lliure de les inspeccions educatives escolars, com és el cas d'Anglaterra i Gal·les.

4. *Formació del professorat*

S'han detectat principalment mancances formatives en el professorat de l'equivalent nostre de l'escola de Primària. A causa d'aquestes llacunes formatives, l'educació física es converteix en una mena de "guarderia" on el professorat deixa jugar lliurement els alumnes. A més, els professors d'assignatures "importants" consideren el professorat d'educació física de les escoles de primària i secundària "de nivell inferior", i la seva feina no està gens reconeguda.

5. *Els recursos (econòmics, materials i humans)*

L'educació física ha sofert retalls pressupostaris importants i els recursos humans i materials són inadequats (sobretot quant a instal·lacions). Molts països sud-americans són clars exemples d'aquesta situació.

Un primer problema que ha d'afrontar l'àrea d'educació física és la manca de definició i el desconeixement dels seus autèntics trets d'identitat (Parlebas, 1997; Pradillo, 2004).

Al llarg de la història de l'educació física, que és obligatòria en el sistema educatiu del nostre país des de 1883, s'ha intentat, sense gaire encert, identificar un objecte d'estudi propi, diferencial i característic, però complex de definir (Pradillo, 2004).

Pierre Parlebas, destacada personalitat en l'àmbit mundial de l'educació física, en una reflexió sobre la situació de la matèria posa en alerta dels problemes actuals i d'una possible crisi, coincidint per una altra via amb la visió de Ken Hardman (Parlebas, 1997).

Parlebas encén els senyals d'alerta en detectar dues grans problemàtiques de l'educació física a l'actualitat; un primer problema és la falta de definició de la matèria a la qual es feia referència. En aquest sentit, Parlebas afegeix que l'educació física és una pràctica pedagògica que s'ha d'anar recolzant cada vegada més en els coneixements científics, però que no es pot considerar una ciència. Un segon problema que planteja Parlebas és el contingut dels programes escolars, sobretot quan parla sobre el què s'ha d'aprendre a l'entorn escolar, i planteja molts interrogants que ara per ara encara no hem estat capaços de resoldre. Si un dels objectius de l'educació física com a àrea de coneixements dins el sistema educatiu és col·laborar juntament amb les altres àrees en la formació integral dels futurs ciutadans... tots els ciutadans han d'aprendre el mateix? Quins continguts són els fonamentals? Hi ha un ordre en el desenvolupament d'aquests continguts? S'han de treballar els que estan de moda? S'han d'ensenyar els que el professor domina més? S'han d'ensenyar només tècniques esportives? S'han d'ensenyar només esports?

Aquests interrogants, quasi preguntes retòriques que no esperen resposta, són el reflex de la indefinició en la missió que ha de tenir l'educació física en el sistema educatiu.

Si l'educació física dins l'horari lectiu no es diferencia gaire de l'activitat física o l'esport que qualsevol alumne pot practicar fora de l'horari lectiu (dins o fora de l'entorn escolar), resulta relativament fàcil entendre que els polítics puguin plantejar-se dedicar les nostres hores a altres àrees de coneixement.

L'estudi de Hardman sobre l'estatus de l'educació física al món posa de manifest la gran distància entre la retòrica política i la realitat pràctica.

Aquesta contradicció o incongruència entre intencions i accions queda plasmada en la Cimera Mundial sobre Educació Física que va tenir lloc a Berlín l'any 1999 a iniciativa de l'ICSSPE (*International Committee for Sport Science and Physical Education*). L'ICSSPE, amb la representació de 250 delegats de 80 països, organitzacions nacionals i interestatals, així com les organitzacions no governamentals i les institucions acadèmiques de totes les zones del món, van elaborar un document recolzant l'*Agenda de Berlín*, demanant a tots els ministres i autoritats dels ministeris d'educació i esports línies polítiques clares de suport a l'educació física, i que es van concretar en els set objectius que es reproduïen a continuació de forma literal. Convé destacar la gran importància que atorga aquest document a la consolidació d'una educació física *d'alta qualitat*. Això implicarà la seva integració en el sistema educatiu, l'existència d'un professorat qualificat en contínua formació i recursos per a la investigació.

1. Imposar l'educació física com a dret fonamental de tots els nens i nenes.
2. Reconèixer que una assignatura d'educació física d'alta qualitat depèn de la qualificació del professorat i del nombre d'hores assignat dins el pla d'estudis. Ambdues coses són perfectament possibles encara que d'altres recursos, com ara les instal·lacions, siguin escassos.
3. Invertir en plans de formació i reciclatge del professorat d'educació física.

4. Recolzar la investigació a fi de millorar el nivell de repercussió i la qualitat de les classes d'educació física.
5. Col·laborar amb institucions financeres internacionals per garantir que les classes d'educació física quedin integrades de manera definitiva dins l'ensenyament.
6. Reconèixer el paper fonamental de l'educació física en el desenvolupament i manteniment de la salut, així com en el desenvolupament global de les persones, i la seva important funció per crear seguretat i cohesió dins de la societat.
7. Reconèixer que el detriment de les classes d'educació física causa costos més elevats relacionats amb la salut que els costos d'inversió necessaris per mantenir l'educació física dins el pla d'estudis.

La reunió MINEPS III sota el paraigua de la cimera de Berlín, decideix portar a terme noves iniciatives. És en aquest context que els ministres europeus de l'esport reunits a Varsòvia decideixen que l'any 2004 serà l'any europeu de l'educació a través de l'esport. Una de les fites a aconseguir era assolir els 180 minuts d'educació física setmanal, és a dir tres hores.

A partir de les conclusions de la cimera de Berlín, el Comitè Olímpic Internacional (COI) i l'ICSSPE encarreguen un projecte a Margaret Talbot, professora de la Universitat Metropolitana de Leeds, Gran Bretanya, titulat *El paper de l'educació física i l'esport en l'educació*, per determinar quin hauria de ser el paper que han de jugar l'educació física i l'esport en el sistema educatiu. D'entre tots els objectius del projecte destaca una primera fita orientada a la realització d'un diagnòstic de la situació actual de l'educació física: "*Conèixer el paper de l'educació física i l'esport a l'escola i a la universitat*".

Una altra organització sensible a aconseguir una educació física de qualitat és l'Associació Europea de l'Educació Física (EUPEA) que agrupa les associacions europees d'educació física professionals. Aquesta associació es va fundar a Brussel·les l'any 1991 per fomentar una educació física de més qualitat a Europa.

La seva primera declaració oficial, la Declaració de Madrid de l'any 1991¹ amb el lema *No education without physical education* (No hi pot haver educació sense educació física), va servir per assenyalar la necessitat de fomentar i defensar l'educació física com a assignatura dins els currículums escolars.

L'EUPEA considera l'educació física com a una àrea de coneixements bàsics del sistema educatiu. Tenint en compte els trets característics de la societat en què vivim, l'activitat física, d'una o altra manera, acompanyarà l'alumnat i futur ciutadà europeu durant la resta de la seva vida.

El president d'EUPEA Frank Kremer, en una declaració posterior, concretament en la declaració de Varsòvia l'any 1999² va donar un llistat d'indicadors per una educació física de qualitat. Segons Kremer, la qualitat de l'educació física depèn de la qualitat de:

- El professorat: capaç d'alternar diferents rols (entretenir, motivar, ser creatiu, entrenador, facilitador...).
- Les activitats: atractives i significatives.
- L'ensenyament: variar els plantejaments didàctics, atorgar més importància al procés que al resultat, donar autonomia a l'alumnat, obert a l'ensenyament cap a d'altres esferes educatives.
- La relació amb l'alumnat: cooperar-hi partint de les seves expectatives, individualitzar el seu aprenentatge, oferir més responsabilitats en el procés.
- Les instal·lacions i els recursos: adaptar els espais, permetre la participació simultània de tothom, seguretat, eficàcia, variabilitat.

La importància que aquesta organització atorga a la qualitat de l'educació física es posa de manifest quan el novembre de 2003 l'EUPEA organitza el 1r Simposi sobre Qualitat de l'educació física.

¹ La declaració de Madrid pot ser consultada en: <http://www.bvlo.be/eupea/>

² Aquesta declaració pot ser consultada en: <http://www.bvlo.be/eupea/>

Gairebé 200 delegats de 35 països diferents hi van participar, i en van resultar un bon nombre de reptes destacats. Aquests reptes inclouen: la necessitat d'atorgar més hores mínimes a l'educació física, programes equilibrats, estratègies i polítiques d'integració, educació dels mestres i les seves competències, formació i desenvolupament permanent dels mestres, maneres i mitjans per disseminar la bona pràctica i entendre els marcs en què es basen els joves per interpretar l'educació física en contextos de diversitat nacional i cultural a tot Europa. En resumir les deliberacions del Simposi, el vicepresident de l'EUPEA Chris Laws, va dir que en l'esforç per aconseguir un currículum d'educació física important hi ha un paper a desenvolupar per cada *Associació Europea de l'educació física*, que han d'actuar per tal d'oferir "*experiències de qualitat per a tots els nens i nenes*". Aquesta proposta coincideix de manera clara amb el *Comunicat* de la UNESCO i amb les *Conclusions* ministerials del Consell d'Europa (Hardman, 2004).

En aquest 1r Simposi sobre Qualitat de l'educació física també es van presentar els resultats d'un estudi sobre la qualitat de l'educació física a les escoles de Flandes (De Knop, Theeboom, Huts, Hoecke i Martelaer, 2004).

L'objectiu principal d'aquest estudi té una gran similitud amb l'estudi que presentem sobre la situació de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona, tot i que utilitzen camins diferents. El grup d'estudis belga va intentar obtenir una visió general sobre les expectatives que alumnat, professorat d'educació física, professorat d'altres àrees, associacions de pares i mares i personalitats del món de l'esport, tenien respecte als factors de qualitat de l'educació física escolar. El grup d'investigadors proposen respondre a una pregunta inicial molt semblant a la nostra: *Quina és la qualitat de l'educació física a les escoles de secundària flamenques?*

El mètode que van emprar per aconseguir les dades va ser l'administració d'entrevistes en profunditat als diferents col·lectius que hem esmentat anteriorment. Tots ells comparteixen una mateixa idea sobre la funció que ha de desenvolupar l'educació física escolar: encoratjar l'alumnat a continuar realitzant esport al llarg de la seva vida i ensenyar habilitats socials lligades a l'adquisició dels valors educatius que pot transmetre la pràctica esportiva

(tolerància, confiança, esportivitat...). La realitat de l'estudi apunta que aquests dos grans objectius no s'acaben complint per diferents raons que comparteixen de manera unànime:

- L'educació física a l'escola està infravalorada per altres col·lectius de la mateixa comunitat educativa: la imatge de l'educació física és, per tant, negativa.
- El nombre d'hores de classe setmanals d'educació física resulta insuficient.
- Les instal·lacions i el material disponibles estan en situació precària i resulten del tot insuficients. Es pensa que ha de ser el mateix professorat l'encarregat de cercar solucions creatives per compensar aquests dèficits en l'àrea d'educació física.
- L'alumnat no està prou motivat per l'assignatura, té la impressió que passa els sis anys d'escolaritat practicant els mateixos esports. L'alumnat preferiria que les classes no fossin tan organitzades i que tingués la possibilitat de practicar l'esport que més s'ajustés als seus interessos personals.

Malgrat aquests desesperançadors resultats, els diferents grups entrevistats van voler destacar el gran paper que realitza el professorat d'educació física com a factor clau en la qualitat de l'ensenyament de la matèria. En aquest sentit se'l considera responsable de motivar l'alumnat amb propostes atractives i originals, fent que participi de forma activa en les classes.

La Federació Internacional d'Educació Física (FIEP) fundada l'any 1923, és l'organisme internacional més antic que tracta sobre educació física, i ha estat des dels seus inicis l'encarregada d'ordenar aquesta disciplina arreu del món. L'any 1970 va dissenyar el primer Manifest Mundial de l'educació física com a marc conceptual vàlid per a tots els països.

Un cop recollida tota la documentació generada des de llavors en conferències, declaracions, cartes, recomanacions i amb l'objectiu d'actualitzar el document de 1979, l'any 2000 es va redactar l'actual i vigent Manifest Mundial de

l'Educació Física-2000, punt de referència obligat per a qualsevol investigació sobre educació física. Seguidament seran destacats de forma resumida els capítols del manifest que tenen a veure amb la qualitat de l'àrea i que s'han extret del document original que es pot consultar a la pàgina de la delegació catalana de la FIEP³:

a) Capítol VI: *L'educació física a l'escola i el seu compromís de qualitat*

En aquest capítol s'insisteix en la importància de l'educació física en el sistema educatiu com a àrea reconeguda, impartida per professionals altament qualificats, oberta a estudis acadèmics i a intercanvis amb altres països.

b) Capítol XIII: *Els professors com a agents principals de l'educació física*

El capítol tretzè dóna un gran protagonisme a la figura del professorat. Destaca la importància de la formació, preparació i actualització de les actuacions d'aquest col·lectiu. Del nivell del professorat dependrà el progrés de l'educació física.

c) Capítol XIV: *L'educació física i l'adequació d'instal·lacions i equipaments*

El professorat d'educació física valora la gran importància que té disposar d'uns equipaments esportius adequats, en nombre i en condicions, que garanteixin un treball de qualitat.

d) Capítol XXII: *Les responsabilitats de les autoritats governamentals en l'educació física.*

El manifest inclou aquest capítol de demanda als diferents governs perquè reconeixin en les seves polítiques que una educació física de qualitat depèn bàsicament de la formació del professorat i d'un temps curricular adequat, i que potenciïn la investigació.

A partir d'un "taller de treball d'experts" sobre l'accés dels nens i nenes a l'educació física i l'esport, el comitè del Consell d'Europa per al Desenvolupament de l'Esport (CDDS) va acordar encarregar l'elaboració de

³ A <http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manifest/manifest.htm>, pot ser consultat el manifest traduït i adaptat al català per Enric M^a Sebastiani i Obrador al març de 2003.

tres enquestes internacionals: una primera enquesta a nivell mundial una segona en països membres del Consell d'Europa, i una tercera enqueste en països de la Unió Europea. D'aquesta manera, en una publicació molt recent Ken Hardman dóna a conèixer la situació actual de l'educació física a les escoles d'arreu d'Europa, i determina si les polítiques a favor d'una educació física de qualitat es porten a la pràctica en la realitat (Hardman, 2004).

Les interessants conclusions d'aquest estudi ens ajudaran a situar l'educació física del nostre país respecte a la situació que es viu a altres països del món.

Conclusions a nivell mundial

- En general, l'assignació de temps reglamentària setmanal/anual ronda el 6-7% del currículum total. Hi ha dos elements a destacar: es dediquen més hores a l'educació física en les primeres i mitjanes etapes de l'educació (nens i nenes d'entre 9 i 14 anys), i el temps es redueix a mesura que avança l'edat, especialment al final de la secundària o els darrers cursos de l'escolarització, quan l'educació física o bé esdevé una matèria opcional, o bé desapareix del currículum.
- Les dades sobre les percepcions d'actituds d'altres persones de la comunitat educativa, caps d'estudis, altres especialistes, mares i pares, cap a l'educació física suggerien que, tot i haver-hi manifestacions tant de suport com d'indiferència o de no suport, les actituds en general no recolzaven l'assignatura i molt sovint eren desfavorables cap als seus objectius i resultats. En resum, l'educació física tenia molt menys estatus, valor i importància que d'altres assignatures curriculars.
- L'educació física arreu del món és considerada una matèria que consisteix sobretot en la millora de les habilitats pràctiques i una activitat recreativa. És considerada trivial i supèrflua quan es compara amb la naturalesa teòrica de les assignatures acadèmiques. A molts països, l'arribada del final del trimestre o del curs ve marcada per la suspensió de les classes d'educació física per tal de poder repassar per a exàmens d'altres matèries.

- Un element present en totes les enquestes sobre el tema de la formació continuada del professorat que ensenya educació física, és que representa una necessitat tot i que reconeixen que en alguns països, la formació i els materials de recursos són mínims i s'han vist reforçats per un descens marcat dels serveis d'assessorament.
- Els resultats de la recerca indiquen que molts governs s'han compromès a afavorir l'educació física a través de la legislació, però o bé són lents o bé es mostren reticents a fer realitat aquesta intenció.
- Hi ha una concepció limitada i injustificable del paper de l'educació física només com a oferidora d'experiències, que serveix per reforçar la idea que l'educació física orientada a l'èxit, tal com succeeix en la competició esportiva.
- L'interès de l'alumnat per l'educació física disminueix a mesura que avancen els cursos escolars, i es mostra menys actiu cap al final de l'escolarització. La disminució del nombre de participants en l'esport escolar i extraescolar és o bé indicador del fracàs dels programes d'educació física escolar a l'hora de transmetre missatges rellevants, o bé un tema que les polítiques esportives nacionals i locals no han sabut potenciar, o bé ambdues coses alhora.
- Més en general, hi ha inquietud pel descens del nivell de forma física dels joves i l'alt índex d'abandonament de l'activitat esportiva; aquest neguit se suma al que suposa una educació física d'una qualitat qüestionable. Sembla que aquesta inquietud està agreujada per una coordinació insuficient i/o deficient entre l'escola i la comunitat, i els problemes de comunicació en alguns països.

Conclusions de les enquestes a nivell europeu

(Consell d'Europa i Unió Europea)

- Tots els estats membres del Consell d'Europa tenen un sistema educatiu obligatori, en el qual l'educació física és una matèria més dins el currículum escolar tant per a nois com per a noies durant una part de

l'escolarització obligatòria. Pel que fa a cursos i classes (no en "hores" de classe setmanals), amb molt poques excepcions, l'educació física apareix amb un estatus pràcticament idèntic al d'altres matèries principals com llengua, literatura o matemàtiques.

- Aproximadament en el 94% dels països d'Europa, l'educació física sembla que ha arribat a implantar-se en condicions legals iguals o similars a les d'altres matèries. En general, els resultats de l'enquesta del Consell d'Europa assenyalen que el professorat d'educació física té la mateixa situació que el d'altres matèries. De tota manera, els resultats sobre la situació del professorat d'educació física contradiuen altres investigacions que afirmen que tenen una baixa valoració de l'àrea.
- Tres quartes parts dels països estudiats a l'enquesta del Consell d'Europa indiquen que l'educació física no acostuma a patir retalls ni reduccions de pressupost.
- L'àmbit de les instal·lacions i els equipaments és l'únic que mostra un consens clar en totes les enquestes. A Europa, l'educació física es troba sovint confrontada amb el repte de les instal·lacions inadequades i el manteniment pobre de les existents. A causa de les instal·lacions inadequades i de l'escàs manteniment que se'n fa, l'aplicació real de les classes d'educació física es complica, i la qualitat de les classes no arriba a ser l'adequada.
- El panorama comú a tot Europa és tenir "especialistes" qualificats d'educació física al segon nivell (Secundària en el nostre país) i mestres "generalistes" al primer nivell (Primària en el nostre país).
- De l'anàlisi de les dades de l'enquesta del Consell d'Europa sobre objectius i continguts curriculars, hi ha una clara orientació cap als programes dominats pels esports, en què els jocs competitiu, especialment els d'equip, tenen un paper significatiu. En alguns països ja hi ha plantejaments que relacionen l'educació física amb l'educació de la salut i amb el desenvolupament personal i social.

- Tots els països de l'enquesta del Consell d'Europa consideren que hi ha igualtat d'oportunitats per a nens i nenes als programes d'educació física i esport. Destaquen a més la importància de la proposta de mesures legislatives com a principal mecanisme per assegurar que sigui així.
- Unes dues tercers parts, és a dir un 60% dels països del Consell d'Europa enquestats, indiquen que els nens i nenes amb discapacitats tenen oportunitats d'accedir a les classes d'educació física. Les polítiques d'integració i les mesures per a l'alumnat amb discapacitats en general sembla que incrementen, però les dades sobre la integració d'aquests estudiants a les classes revelen que hi ha tendències cap a nivells mínims d'integració a causa de la segregació cap a escoles especialitzades.

Aquests estudis, i sempre segons l'opinió dels equips d'investigació que els han dut a terme, indiquen que a molts països l'educació física s'està marginant cada vegada més dins del sistema educatiu; tot plegat, malgrat que se'n destaca el paper decisiu per a la salut, el desenvolupament físic, la cohesió social i el diàleg intercultural; i malgrat també que l'esport s'ha convertit en una activitat econòmica significativa, amb una prominència global important.

2.3.2. Crisi de l'educació física... crisi de l'educació?

Tot i que alguns autors parlen de crisi de l'educació física (Parlebas, 1997; Hardman, 1998; Klein, 2004) en el nostre país potser és l'educació en general i en concret l'etapa de secundària obligatòria la que es troba en crisi. Centrar la problemàtica en un àrea concreta seria injust. No hi ha evidències suficientment contrastades, tot i que el que sí que hi pot haver són percepcions del sentit comú, falses evidències o certs tòpics més o menys estesos que ens poden fer caure en aquest parany.

En un llibre titulat *La Secundària a examen* (Prats, 2002), diferents personalitats lligades al món de l'ensenyament donen la seva opinió respecte a com veuen el present de l'educació. En general ens recorden d'on venim, assenyalen on som i el que és més important, ens orienten cap a on anem.

Seguidament presentem una selecció de cites d'aquest llibre que il·lustren el panorama actual de l'educació en el nostre país.

«Durant els anys 2001 i 2002, no han parat d'aparèixer als mitjans de comunicació reportatges i informes que han presentat l'etapa obligatòria de l'Educació Secundària (ESO) com un tram del sistema educatiu amb problemes greus.» (Prats, J, 2002; pàg. 15).

«Sabem que l'escola secundària ha de contribuir a la formació de ciutadans que després puguin anar avançant en el camí d'altres estudis o de la seva professionalització; però no sabem en canvi, com serà la societat per a la qual hem de preparar ciutadans. O, formulat d'una altra manera més cantelluda: avui l'escola ha de preparar ciutadans per a una societat que no sabem com serà...» (Terricabras, J.M.; pàg. 61).

«Traspassar continguts informatius és cada vegada menys important; per molt que ho intentem, mai no podrem transmetre tot el que es necessita per viure. En canvi, sí que és important, i cada vegada més, inculcar habilitats i motivacions per adquirir coneixements, i la llibertat d'esperit per poder canviar-los sense trauma.» (Majó, J.; pàg. 81).

«La política educativa ha de convertir-se en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per a afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar (...) El tema que preocupa a la gent és: podem millorar la qualitat del sistema educatiu? (...) Sense tenir clar el país o la societat que tenim i que volem, difícilment podem debatre sobre educació o sobre què vol dir qualitat. No hi ha qualitat educativa en abstracte.» (Subirats, J.; pàg. 95).

Si analitzem el rerefons de les cites dels diferents intel·lectuals i persones de renom, podem observar que estem en un moment de crisi del propi sistema educatiu. Una crisi que inunda tots i cadascun dels racons del sistema, en què l'educació física n'és un espai més.

Recentment han sortit a la llum els resultats de l'últim informe sobre el nivell educatiu a Espanya. L'informe *Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos*, PISA 2003 posa de manifest que el nivell dels estudiants espanyols enquestats (cursen 4t d'ESO i tenen quinze anys) en matemàtiques, lectura i ciències no ha millorat respecte dels resultats del 2000. Dels 29 països de la Unió Europea, l'estat espanyol es troba per sota de la mitjana i tan sols supera tres països: Portugal, Itàlia i Grècia. Uns altres

onze que també han participat en l'informe, també estan per sobre del nivell de l'estudiant espanyol. D'aquest estudi destaca un fet que pot ser un factor a tenir en compte per a l'estudi de la qualitat de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona: Espanya és un dels països del món en què hi ha més centres privats, i els resultats demostren que els resultats en aquests centres són sensiblement millors (Playà, 2004).

Els catedràtics Mata i Estruch van manifestar davant el Cercle d'Economia que el sistema educatiu espanyol no compleix la seva funció, i destaquen com a problema fonamental que la responsabilitat instructiva i formativa s'ha deixat exclusivament en mans dels professionals però sense els mitjans necessaris (Pi de Cabanyes, 2004).

Ramon Pascual, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), un cop analitzats els resultats de l'informe PISA que no deixa ben parat l'estudiant espanyol, opina que si pretenem ser competitius en obrir els nostres mercats a l'exportació cal tenir una població més ben educada (Pascual, 2004).

La situació de l'estudiant català, sensiblement per sobre de l'estudiant espanyol, també es troba per sota de l'aprovat. Aquests resultats són gairebé idèntics als que es van publicar el desembre del 2001. Arran d'aquells resultats, el govern espanyol va iniciar una sèrie d'accions que van culminar en una gran reforma del sistema educatiu (LOCE, 2002). Moltes d'aquestes accions tenien com a base l'increment de les hores de les àrees involucrades en l'avaluació d'aquest informe (les anomenades matèries instrumentals) en detriment d'altres àrees de coneixement igualment importants (música, educació visual i plàstica, educació física...). Després de quatre anys fent més hores de matèries instrumentals, es confirma allò que molts sospitàvem: que l'èxit de l'educació no es troba tant en la "quantitat", quantes hores s'ensenya, com en la "qualitat", com s'ensenya (formació inicial i permanent del professorat en estratègies d'ensenyament, treball col·lectiu de tota la comunitat educativa a favor de l'educació integral de l'alumnat...). Si el que es vol és pujar al pòdium de l'OCDE, els governs haurien de prendre les mesures necessàries per acostar-se per exemple, al model educatiu finlandès, que va ser líder l'any 2000 i ho era encara el 2003.

Xavier Melgarejo va presentar el febrer de 2005 la seva tesi doctoral a la recerca dels factors que donin resposta als bons resultats que des de fa anys obté en els informes que elabora l'OCDE. Els resultats de la seva investigació demostren que una de les claus del bon funcionament del sistema educatiu finlandès és l'extraordinari procés de formació i selecció del professorat en les etapes obligatòries, no només respecte al nombre d'hores sinó a la càrrega pedagògica dels estudis (Beltran, 2005).

2.3.3. L'àrea d'educació física en els sistemes educatius del nostre país des de 1970.

Com a introducció a aquest bloc d'estudis, és important conèixer la importància de l'educació física i l'esport en la vida social espanyola a través del temps, mitjançant els estudis realitzats per Manuel García Ferrando sobre els hàbits esportius de la població (García Ferrando, 1997 i 2001).

Entre 1975 i 1995 la tendència generalitzada va ser el poc o escàs reconeixement de l'educació física i l'esport en la vida social espanyola. Resulta curiós per contra, que gairebé el 90% de la població té una imatge idealitzada de l'educació física, en el sentit que hi ha la consideració que hauria de tenir molta o bastant importància. Malgrat que des d'un punt de vista quantitatiu la gran majoria dels joves a partir de mitjan de la dècada de 1980 van rebre classes d'educació física a l'escola i els instituts, des del punt de vista qualitatiu no hi ha percepció de millora (García Ferrando, 1997). Segons un estudi realitzat pel mateix García Ferrando sobre joventut i esport l'any 1993, la major part de la joventut espanyola considera que les classes d'educació física van ser poc o gens divertides, i que no van servir per introduir els estudiants a la pràctica regular d'activitat física i esportiva, entre d'altres raons per la gran pèrdua de temps durant les classes i perquè el professorat no havia aconseguit estimular-los prou.

Tot i així, en les enquestes realitzades des de 1980 per aquest mateix investigador, entre el 80 i el 90% de la població espanyola opina que l'educació física s'hauria de considerar com una assignatura més en els programes educatius. Segons García Ferrando:

«Es una prueba clara de que en el imaginario ideal de la sociedad española, la educación física y el deporte debieran tener una importancia que, desgraciadamente, en la realidad social todavía no se ha podido alcanzar.» (García Ferrando, 1997; pàg. 175).

Aquestes dades es veuen reforçades en un estudi sobre adolescència i esport que es va realitzar a la població adolescent de Gijón d'entre 14 i 16 anys l'any 1997 (Rodríguez, 2000) en què un 65,3% dels adolescents entrevistats practicants d'esport fora de l'horari lectiu manifesten com a "gens important" la influència del professorat d'educació física en la seva dedicació esportiva.

Per bé que el motiu d'aquest estudi no és la realització d'un assaig sobre l'evolució de l'educació física al llarg de la història del nostre país, convé descriure-la a partir de les nombroses publicacions i perquè no, a partir de les meves experiències viscudes com a alumne al final de l'etapa franquista amb la *Ley General de Educación* (LGE) en vigor, com a professor d'educació física al llarg de la implantació de la LOGSE i com a professor de l'INEFC-centre de Barcelona, amb l'arribada de la LOCE.

2.3.3.1. La Ley General de Educación (1970)

Aquesta llei, coneguda també com a llei "Vilar Palasí", va suposar una reforma radical del sistema educatiu estructurat bàsicament en tres etapes: una obligatòria fins als 14 anys, l'Educació General Bàsica (EGB), i tres post obligatòries: el Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) de tres anys de durada, el Curs d'Orientació Universitària (COU) d'un curs de durada i la Formació Professional (FP), amb dos cicles de dos i tres cursos respectivament.

Aquesta llei, que va arribar a tenir vint anys de vigència, va considerar l'educació física una matèria obligatòria amb característiques diferents segons l'etapa.

a) L'educació física a l'EGB

Malgrat que depenia molt de les escoles, el nombre d'hores dedicades a l'educació física podia oscil·lar entre una i tres. Moltes escoles introduïen la natació dins d'aquestes hores. L'educació física a l'EGB patia una problemàtica important: la manca de mestres formats per ensenyar aquesta assignatura amb

unes mínimes condicions. No hi havia especialistes. Normalment era impartida per mestres generalistes que en moltes ocasions amb molt bona intenció, només eren capaços de reproduir el model esportiu de quan ells eren joves. Qui ha viscut aquella època recordarà tres possibilitats:

- a) la gimnàstica “pura i dura” de les formacions, les alineacions, l’*“a cubrirse-ya, descanso-ya...”*, el sempre temut per molts i moltes salt del plinton o poltre, pujar la corda, passar l’escala,...
- b) *“Pelota y a jugar”*. Els nois juguen lliurement. En la majoria de centres a futbol. És una prolongació de l’hora del pati.
- c) Les noies injustament excloses del model esportiu masculí del moment juguen a “gomes”, “a matar” o “a voleibol”.

Mentrestant, els mestres, amb un llibre o el diari a la mà vetllen perquè no hi hagi problemes disciplinaris. L’educació física, en la majoria dels casos, és una assignatura considerada “maria”.

b) L’educació física al BUP i al COU

Durant el BUP, l’educació física estava present a 1r, 2n i 3r a raó de dues hores setmanals. A COU no hi havia educació física, en tractar-se d’un curs que orientava a l’alumnat a estudis universitaris i perquè no dir-ho, que preparava gairebé de manera exclusiva a superar les proves d’accés a la universitat on no apareixia cap prova relacionada amb l’educació física.

El panorama de l’educació física era molt diferent del que es vivia a l’EGB. El professorat estava format específicament en educació física, n’era llicenciat, tot i que va anar introduint-se de forma progressiva, perquè la llicenciatura era relativament jove. El primer pla d’estudis dels Instituts Nacionals d’Educació Física (INEF) estava clarament orientat a la docència. Fins i tot en molts centres escolars es contractava professorat d’educació física que encara no havia acabat la carrera. Aquesta falta de personal amb el títol de llicenciat com a aval formatiu va provocar que alguns professors i professores, sense tenir la carrera i demostrant formació i experiència en el camp de l’esport, poguessin formar part del cos del professorat de secundària, per bé que gaudien d’una

categoria professional inferior. Eren els anomenats “habilitats”, que van ser assimilats a professors d'ITEM (*Institutos Técnicos de Enseñanzas Medias*) i integrats en el “Cuerpo de Profesores Especiales”, grup B, en situació “a extingir” a partir del *Real Decreto 1467/1988, de 2 de diciembre (Boletín Oficial del Estado núm 294, de 8 de diciembre de 1988)*. Aquest professorat ha tingut oportunitat de completar els seus estudis superiors i equiparar-se a la resta de professionals del cos docent corresponent.

c) L'educació física a la FP

Hi havia educació física obligatòria a tots els cursos: dues hores a la setmana a primer i tan sols una hora setmanal de 2n a 5è de FP, impartida amb unes condicions molt similars al BUP, tot i que amb la meitat d'hores de dedicació. La presència de l'educació física en la FP resultava purament testimonial.

L'estudi sobre mercat de treball i llicenciatura en educació física a l'INEFC-centre de Barcelona, realitzat per Núria Puig i Jordi Viñas (Puig i Viñas, 2001), posa de manifest que en el període que va de 1980 a 1997, la docència era la sortida professional per al 75% dels llicenciats en educació física, la majoria dels quals desenvolupen la seva activitat professional en centres de secundària.

2.3.3.2. La LOGSE (1990)

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo* (1989) i el preàmbul de la nova llei expliquen els arguments d'aquesta reforma del sistema educatiu, una reforma que arriba gairebé vint anys després de la LGE. Aquests dos grans blocs de raons són, d'una banda, raons de caràcter general (societat cada cop més tecnificada, estructura autonòmica de l'estat espanyol, integració d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea, etc.) i de l'altra, raons de caràcter pròpiament educatiu (Blanch, 1996).

Aquestes últimes pretenien corregir els errors, els problemes i les deficiències originades pel sistema educatiu de 1970, que podríem resumir en una frase que lamentablement es va fer fet molt popular i que, fins i tot ara, és un dels conceptes més emprats en el món educatiu: el fracàs escolar.

Els indicadors d'aquest fracàs eren, entre d'altres, els que comentem a continuació: els parvularis s'havien convertit en simples guarderies amb poc rigor pedagògic, els programes de l'EGB, sobretot al cicle superior, estaven excessivament carregats de continguts al final de l'EGB, els índexs d'abandonament escolar eren elevats igual que passava en els primers cursos del BUP i la FP; hi havia un important desfasament entre el final de l'escolarització obligatòria (14 anys) i l'edat mínima laboral (16 anys); es produïa una discriminació en finalitzar l'EGB entre els qui obtenien el graduat escolar preparats "únicament" per accedir a estudis universitaris i els qui no els agradava estudiar, que en molts casos anaven a parar a una formació professional totalment devaluada i maltractada com a via acadèmica secundària i poc real des del punt de vista del món productiu; el BUP patia un excés d'academicisme i el COU no va acabar de complir la seva funció: fer de pont entre els ensenyaments secundaris i els universitaris, formant joves amb prou capacitat d'autoaprenentatge, de responsabilitat i d'autonomia; els ensenyaments artístics sobreviuen desconnectats del sistema educatiu principal, etc. (Blanch, 1996).

El Departament d'Ensenyament va iniciar diverses actuacions amb la intenció de crear un marc curricular comú a tots els nivells educatius; la idea global era oferir un model educatiu capaç d'ordenar tota la informació que rep l'alumnat a través dels diferents canals més que no pas un model basat en la transmissió tradicional de coneixements. La tasca certament complexa de crear aquest marc de què parlàvem, va ser encarregada a una de les persones que posteriorment ha estat considerada com a "pare de la Reforma de 1990", César Coll (Coll i altres, 1986).

«L'alumnat com a "matèria prima", entra a la "fàbrica d'educació" i surt després d'uns quants anys de formació com a "productes manufacturats". Però ens cal saber a quins processos està sotmès l'alumnat, com es valora i s'avalua la marxa de l'empresa, quina ha de ser l'actuació dels docents i de la resta de treballadors de la fàbrica... Les intencions educatives s'han de poder expressar en forma d'enunciats que ens revelin les interioritats de la fàbrica, conèixer pas a pas l'interior de la fàbrica: les etapes, els cicles, els continguts, les matèries d'aprenentatge, els objectius, els mètodes d'ensenyament, els criteris d'avaluació... dit d'una altra manera allò que coneixem com a currículum». (Blanch, 1996).

El currículum és una guia, una eina útil per orientar la pràctica pedagògica; en definitiva, un ajut i un excepcional punt de partida per al professorat.

Aquest model de currículum respon a un tipus de currículum obert i flexible (Coll i altres, 1989) que trencava amb el model curricular de l'anterior sistema educatiu basat en l'aplicació del "programa", on el professorat era un simple transmissor dels coneixements. Utilitzant la terminologia dels escacs, el professorat en aquest sistema tenia unes funcions molt limitades; funcions equiparables a les d'un peó, un cavall o com a molt un alfil. El currículum LOGSE posava en primera fila les diferències individuals, l'entorn social, cultural i geogràfic on s'ubica el centre educatiu, i conferia al professorat un protagonisme que fins ara no tenia: era "programador" perquè tenia la gran responsabilitat d'adaptar el currículum a les necessitats de l'alumnat. Sense abandonar la metàfora dels escacs en el nou sistema educatiu, el professorat doncs guanyava en marge de maniobra i el podríem identificar amb una torre o fins i tot, la dama.

El disseny curricular, és a dir, *"la concreció gradual de les intencions educatives definides en el marc curricular"* (Departament d'Ensenyament, 1989) és l'encarregat de fixar els objectius generals de les diverses etapes, d'establir les diferents àrees curriculars de cada etapa, -entre elles l'àrea d'educació física- i de formular tres nivells de concreció per a cada àrea, de tal manera que l'administració no ofereix un document tancat sinó que preveu i regula que el desplegament d'aquest currículum es faci en tres fases.

«El disseny curricular ocupa un lloc central en els projectes de reforma educativa perquè és l'instrument per a la programació: proporciona informació sobre què, com i quan ensenyar, i què, com i quan avaluar». (Departament d'Ensenyament, 1989; pàg. 29).

A continuació es presenten cadascun d'aquests tres nivells de concreció curricular amb una mateixa estructura, que es concreta en primer lloc en el document que el recull, juntament amb el responsable directe de la seva elaboració i en segon lloc en la descripció de les característiques de cada un dels nivells que concreten el currículum.

Primer nivell de concreció

Aquest primer nivell, establert i publicat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat en el cas de Catalunya (actualment Departament d'Educació) té un caràcter prescriptiu, és a dir d'obligat compliment.

En aquest primer document, punt de partida de les següents concrecions del currículum, apareixen:

- Una llista d'objectius generals d'etapa com a enunciats que fixen les capacitats que l'alumnat, en acabar l'etapa, ha d'acabar assolint. Dels 13 objectius generals, els tres primers poden ser desenvolupats de forma prioritària per la intervenció de l'educació física. Per exemple, el primer objectiu general de l'ESO diu així:

«Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.»

- Uns objectius generals per a cada àrea en cada etapa educativa que formulen les capacitats que l'alumnat assolirà mitjançant aquesta àrea, en finalitzar l'etapa corresponent. En l'àrea d'educació física per exemple, un dels nou objectius generals per a l'ESO diu així:

«Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de la qualitat de vida.»

- Uns continguts, és a dir una matèria per aprendre, per a cada àrea i en cada etapa. En el currículum d'educació física de 1990 apareixen tots els continguts que s'han de treballar al llarg de l'etapa dividits en tres tipus: fets, conceptes i sistemes conceptuals (part teòrica), procediments (part pràctica) i actituds, valors i normes (part actitudinal). Per exemple, un contingut procedimental de l'àrea d'educació física al Batxillerat diu:

«Planificació i aplicació de la pròpia condició física, tenint en compte la seva influència en la salut.»

En el cas de l'ESO i en el nou currículum, a hores d'ara vigent a Catalunya (Decret 179/2002 de 25 de juny) hi ha a més, unes pautes respecte a quins continguts de forma genèrica s'han de treballar a cadascun dels cursos de l'etapa (només indicats com a fets, conceptes i sistemes conceptuals).

Per exemple, en educació física a tercer curs s'han de treballar els «*principals gestos tècnics d'alguns esports i jocs col·lectius*»

El currículum d'educació física que va aparèixer amb la LOGSE l'any 1990 era força obert. El mes de juny de 2002 es va aprovar un nou currículum més tancat. Dit d'una altra manera, l'administració educativa ha pres decisions que han anat més enllà; per exemple, l'establiment dels continguts per cursos que acabem d'analitzar i com serà la dels objectius terminals que analitzarem a continuació. Des del nostre punt de vista, ambdues decisions tenen una intenció de rerefons que és la uniformització en l'aplicació del currículum.

- Uns objectius terminals per a cada àrea i en cada etapa encarregats de precisar i concretar el grau d'aprenentatge dels continguts un cop acabada l'etapa educativa. En el territori del *Ministerio de Educación y Ciencia* (MEC) els objectius terminals reben el nom de «*criterios de evaluación*».

En el cas de l'ESO, el currículum català fa una proposta concreta d'objectius terminals que s'han d'assolir en acabar el primer cicle de l'etapa i en acabar el segon, és a dir, l'etapa sencera.

Per exemple, un objectiu terminal corresponent a l'àrea d'educació física per a l'ESO diu així:

«*Realitzar de manera autònoma pràctiques d'escalfament i de mètodes d'entrenament de les qualitats físiques bàsiques.*»

- Unes orientacions didàctiques en forma de criteris, per planificar i dissenyar les diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Precisament és en aquest apartat on queda molt

clara la filosofia constructivista d'aquest disseny curricular. Els elements fonamentals de definició pedagògica que ofereixen les orientacions, proposen la construcció de l'aprenentatge de l'alumne a partir del què ja sap.

Segon nivell de concreció

Consisteix en l'elaboració d'un document que rep el nom de Projecte Curricular del Centre (PCC) que s'estableix a partir de tres fonts: d'una banda del primer nivell de concreció fixat per l'administració, d'altra del Projecte Educatiu de Centre (PEC) que esdevé un document que defineix la identitat i la línia pedagògica de cada centre educatiu, i finalment a partir del context sociocultural on es troba el centre educatiu.

«És el conjunt de decisions articulades, compartides per l'equip docent d'un centre educatiu, per fer més coherent la seva actuació, concretant el disseny curricular en propostes globals d'intervenció didàctica escaients a un context específic.» (Del Carmen i Zabala, 1992; pàg. 21).

La responsabilitat de l'elaboració del PCC recau en el claustre del professorat.

Els continguts establerts en el primer nivell no indiquen la manera d'organitzar-se per a l'ensenyament, ni cap tipus d'ordenació o de seqüències. Per tant, correspon al professorat de les diferents àrees reorganitzar els continguts i desenvolupar-los de la manera que es cregui més adequada a cada situació. Bàsicament estem parlant de seqüenciar i desenvolupar els continguts. Aquesta operació significa identificar-los, seleccionar-los i establir-ne la successió lògica i organitzar-los, o dit d'una altra manera, ubicar-los en els diferents cursos de l'etapa.

Tercer nivell de concreció

Aquest últim nivell de concreció del disseny curricular desplega i concreta el Projecte Curricular de Centre en programacions d'aula.

Aquestes programacions han de ser elaborades pel professorat d'una mateixa àrea; en el nostre cas, el professorat del Departament d'educació física.

En el cas de Catalunya, les programacions d'aula s'organitzen en el que s'anomenen crèdits educatius. Són unitats d'ensenyament-aprenentatge de 35 hores de durada. Hi ha dos tipus de crèdits: els comuns, que són obligatoris per a tot l'alumnat (un total de vuit crèdits en tota l'etapa d'ESO i dos crèdits a Batxillerat), i els variables, que són de caràcter optatiu i per tant, escollits a partir de les preferències del mateix alumnat. Els crèdits tenen una estructura sistemàtica i preestablerta en deu parts que s'han d'elaborar de forma obligada en realitzar aquestes programacions: introducció, continguts, objectius, activitats d'ensenyament-aprenentatge, temporalització, activitats i criteris d'avaluació, orientacions per a la intervenció pedagògica, recursos didàctics, material per a l'alumnat i bibliografia.

Els crèdits poden estar organitzats en unitats més petites anomenades "unitats didàctiques" que són propostes pedagògiques concretes de durada indefinida que fan referència a un grup determinat de continguts.

Per tal d'aclarir aquesta gradació de la concreció que anirà a parar al dia a dia de l'aula usarem un símil relacionat amb la vida quotidiana.

Quan volem comprar el menjar de cada dia acostumem a anar a un supermercat. És ple d'una gran varietat de productes a la nostra disposició de diferents marques, sabors, textures i utilitats que faran possible omplir el carro de la compra. Podem escollir, però sempre a partir de les existències. El supermercat és el primer nivell de concreció, és d'allí d'on podem triar i remenar.

Si el que pretenem és menjar de manera equilibrada seguint les indicacions de la famosa piràmide dels aliments, per posar un exemple, haurem de seleccionar els productes pensant en aquesta lògica. Anirem a l'apartat de "carbohidrats" sabent que ens correspon consumir-ne unes cinc racions diàries, i podrem escollir entre macarrons, raviolis, espaguetis, tortel·linis del bloc d'hidrats de carboni. Haurem de prendre decisions i darrera de cada decisió hi haurà d'haver una justificació. Aquestes són les operacions bàsiques del segon nivell de concreció: prendre decisions raonades per seleccionar un o altre

producte –contingut- d'allò que ens ofereix el supermercat, és a dir, el Departament d'Educació.

Ja hem fet la compra i tenim el menjar a casa. És l'hora de cuinar. Aquest és el tercer nivell de concreció: la confecció dels plats. La combinació amb més o menys encert dels diferents ingredients que hem comprat prèviament d'acord a uns criteris, serà el testimoni de l'èxit o fracàs de la culminació de tot el procés; si d'allò de què disposem, en fem una bona tria i n'acabem fent una combinació excel·lent, l'èxit a taula -l'aula-, està garantit.

L'educació física a la LOGSE

Amb la LOGSE podem afirmar que l'àrea d'educació física surt potenciada. L'etapa de l'ESO, que va des dels 12 als 16 anys en quatre cursos, té dues hores d'educació física setmanals. A més, la LOGSE introdueix una novetat curricular important introduïda en parlar del tercer nivell de concreció. A Catalunya, a més del currículum comú obligatori per a tot l'alumnat, hi ha l'anomenada part variable del currículum, que té com a objectiu reforçar, ampliar, aprofundir o iniciar en determinats continguts de les diferents àrees de coneixement; uns crèdits que l'alumnat podrà escollir d'entre els que el centre ofereix.

Tot plegat implica que l'educació física com a una àrea més pot també oferir crèdits variables, de manera que l'alumne que en tria un d'educació física, a més de les dues hores obligatòries del currículum comú pot arribar a fer cinc o fins i tot vuit hores d'activitat física a la setmana.

En l'actualitat aquest clar avantatge resta minimitzat a partir de les darreres modificacions que han potenciat altres àrees de coneixement emprant part del paquet d'hores inicialment destinades a crèdits de caire optatiu. Aquestes modificacions han provocat que en molts centres no es cursin crèdits variables d'educació física, o que se n'hagi rebaixat considerablement el nombre respecte a cursos anteriors.

A l'etapa post-obligatòria de Batxillerat constituïda per dos cursos: al primer curs l'educació física forma part del currículum comú obligatori amb una

presència de dues hores setmanals. A segon pot ser optativa i els centres docents tenen autonomia per proposar-la al Departament d'educació, esperar el vistiplau i posar-la en marxa.

Una novetat en el batxillerat que també ha repercutit favorablement en la nostra àrea és l'elaboració, per part de l'alumnat, d'un treball obligatori de recerca a segon de batxillerat. Aquest treball, tutoritzat per un professor, inicia l'alumnat en el procés d'investigació. L'àrea d'educació física té l'oportunitat d'oferir a l'alumnat la possibilitat de realitzar treballs relacionats amb l'activitat física i l'esport.

La FP de l'antic sistema educatiu canvia radicalment i tendeix a l'especialització de les diferents professions, en cicles formatius de grau mitjà (amb el títol de graduat en Secundària) o de grau superior (amb el batxillerat i amb possibilitat de continuar els estudis a la universitat). A causa d'aquesta especificitat dels cicles, l'educació física desapareix com a àrea comuna.

Per contra, s'incorporen dos cicles formatius (un de grau mitjà de conducció d'activitats en el medi natural i un altre de grau superior d'animació d'activitats físico-esportives), específics de la nostra àrea.

Un equip d'investigació encapçalat per Jaume Sarramona, de la Universitat Autònoma de Barcelona, va elaborar una proposta d'organització curricular dins un estudi que portava per títol *Propostes per a una Llei europea d'educació* (Fullat i altres, 2001). En aquest estudi apareixia una proposta horària per a l'àrea d'educació física en les diferents etapes educatives.

- A l'educació primària, durant els primers tres anys 150 hores, i en els darrers tres anys baixen a 100 hores. La justificació d'aquesta davallada d'hores s'argumentava de la següent manera:

«Es considera que a partir dels 9/10 anys l'activitat esportiva extraescolar pot suplir el menor nombre d'hores en educació física escolaritzada.» (pàg. 200).

- A l'ESO es parla de 90 hores que, juntament amb els ensenyaments artístics col·loca l'àrea a la cua quant a hores comunes de dedicació.

- Per últim, al Batxillerat hi ha un notable augment d'hores que afecten la globalitat d'àrees. Concretament el document parla d'una assignació horària per a l'àrea d'educació física i esportiva de 200 hores.

Des de 1999, han anat apareixent canvis legislatius que han afectat, afecten i poden afectar la nostra àrea.

A partir de la constatació d'un augment preocupant del fracàs escolar apareixen modificacions, canvis, reformes del sistema educatiu amb la intenció d'incidir en allò que no funciona.

Un estudi patrocinat pel *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* l'any 2002 demostra que un de cada tres alumnes suspenen l'ESO: Catalunya és la tercera comunitat amb major índex de fracàs escolar.

El setembre de 2002, segons un altre estudi de la *Fundación por la Modernización de España* (FME), la cinquena part de l'alumnat espanyol fracassa en l'ensenyament obligatori.

Aquests estudis posen en alerta al govern del Partit Popular, que de mica en mica va preparant el terreny per elaborar una nova llei que derogui la LOGSE de 1990. Així, el desembre de 2002 apareix la famosa *Llei de Qualitat*.

2.3.3.3 La LOCE (2002)

Després de propostes, documents base, discussions i sobretot molta polèmica, el govern del Partit Popular va impulsar una reforma del sistema educatiu. La LOCE, llei orgànica de qualitat de l'educació (MEC, 2002) dona i donarà molt a parlar. És el mateix govern que qualifica aquesta llei com "de qualitat" per intentar resoldre l'índex de fracàs escolar, la manca de prestigi acadèmic de l'ESO dins el conjunt de la societat i el descontentament d'una part important del professorat. Sense entrar a analitzar si realment aquesta llei és o no una llei de qualitat, el que és molt important, com s'assenyalava en pàgines anteriors, és el concepte que aporta dins el seu títol: "qualitat".

L'educació física va patir intents de modificacions importants respecte a la dedicació horària com a àrea curricular en l'etapa obligatòria i post obligatòria.

En els decrets de desenvolupament de la LOCE, on el govern central fixa els ensenyaments comuns que representen el 55% de l'horari escolar total en el cas de Catalunya amb dues llengües oficials, l'educació física apareix a raó d'una hora setmanal a les etapes obligatòries i al batxillerat. Aquest fet reafirma la tendència mundial denunciada per Ken Hardman en el seu estudi de 1998 sobre la delicada situació de l'educació física en els sistemes educatius de molts països (Hardman, 1998).

La LOCE no aporta canvis significatius a la nostra àrea. Això en principi pot ser un bon senyal. Les conseqüències pedagògiques i normatives de la llei són per a totes les àrees en general.

Podem destacar un aspecte que pot ser positiu per als interessos de la nostra àrea en alguns centres. El govern es compromet a potenciar els ajuts als centres que tinguin una especialització en una àrea concreta. És a dir, un projecte educatiu de centre singular.

En el títol V de la llei, on es parla dels centres docents, l'article 66 especifica la possibilitat de crear centres docents amb especialització curricular a partir de la presentació de projectes educatius que ampliiïn o reforcin els currículums d'algunes àrees entre les quals es troba l'educació física.

«Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.»

Aquesta podria haver estat una bona oportunitat per crear centres "especialitzats" en activitat física i esports, com a segell d'identitat. Actualment els centres que disposen de cicles formatius relacionats amb la nostra àrea podrien ser uns bons referents. A la ciutat de Barcelona per exemple, existeixen dos centres que es podrien haver beneficiat d'aquests ajuts: un d'ells és un centre municipal que ofereix un currículum i un horari adaptat a les necessitats dels joves esportistes, i l'altre un centre públic depenent de la Generalitat que incorpora l'esport de la vela dins el currículum.

I diem que “podria haver beneficiat” perquè el canvi de govern fruit del resultat de les darreres eleccions el novembre de 2004, han provocat una suspensió d'aplicació de la LOCE per dos anys, en espera d'una nova *Ley Orgánica de Educación* (LOE) que la substitueixi definitivament. Amb el lema “*Una educación para todos y entre todos*” el MEC va presentar el maig de 2005 les línies bàsiques de la nova llei en un esborrany pendent del consens necessari per a l'aprovació final.

Un vegada analitzada l'evolució de l'educació física des de 1970 observem com hem passat d'un model d'àrea amb poca importància en els centres, a una àrea gairebé en igualtat de condicions respecte a la resta. Aquest canvi ha estat reforçat per un canvi en la pròpia societat. D'una educació física rígida i autoritària característica del règim franquista impartida per professorat militar o pseudo militar, s'ha passat a una democratització de l'educació física amb l'entrada a l'escenari educatiu dels primers llicenciats en educació física. Aquesta democratització ha estat protagonitzada per l'esport en majúscules. La pràctica esportiva ha estat molt present en les programacions dels centres juntament amb la valoració de les diferents qualitats físiques bàsiques (VVAA, 1998; Astraín, 2002). La LOGSE va proporcionar per primera vegada un currículum obert i flexible per tal que cada centre el pogués adaptar al seu alumnat i al seu entorn. La societat avança a marxes forçades i potser aquest model ara per ara està esgotat. La societat de la informació i de la comunicació, l'era “digital”, una de les causes de sedentarisme en la població jove (ús bàsic del dit per enviar missatges pel mòbil, per *xatejar*, per moure el ratolí de l'ordinador o per jugar a la *Play*) i les seves conseqüències: l'augment de sobrepès i de l'obesitat en la població infantil fan necessari un replantejament de la nostra àrea potser més utilitari.

Les conclusions d'aquest estudi sobre la situació de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona seran indicadors de canvi o refermaran la continuïtat del model esportiu vigent des de la LOGSE, el 1990.

2.4. Els departaments didàctics: el departament d'educació física

L'organització i gestió dels recursos humans és un dels factors clau en la qualitat de qualsevol empresa. Les persones són l'actiu més important d'una organització. En aquest cas, la gestió dels recursos humans d'un centre docent no n'és una excepció. L'única manera d'avançar en el llarg camí de l'assoliment de la qualitat total en un centre docent és gràcies a la implicació conjunta de tota la comunitat educativa. Una part d'aquesta comunitat educativa, el professorat, tradicionalment ha estat organitzat des de les perspectives horitzontal, vertical i staff (Antúnez, 1996).

Els departaments didàctics com a òrgans de coordinació verticals, apareixen com a una important unitat organitzativa de participació i coordinació. Sobretot són uns mitjans de participació tècnica del professorat per resoldre aspectes específicament tècnics: currículum, programació, metodologia... i a més actuen com a òrgans naturals d'innovació i perfeccionament del professorat (Rotger, 1984).

El funcionament dels departaments didàctics com a unitat organitzativa ha de reunir les següents condicions:

- L'especialització dels seus membres
- El treball en equip
- La coordinació entre diferents departaments
- La producció d'informes, documents, projectes i programes

Volem remarcar que allò que caldria en un departament és treball en equip perquè la tasca que es fa l'han de discutir i treballar entre tots de forma cooperativa, de manera que les decisions que es prenen, els materials que s'elaboren o les modificacions a les programacions són compartides i per tant

es consoliden i van donant consistència i sentit d'existir a aquest òrgan col·legiat de coordinació que és el departament (Pujolàs, 2003)

Totes aquestes tasques no serveixen de gaire si no hi ha una intencionalitat molt clara: facilitar la tasca del professorat del departament, racionalitzar-ne el treball, analitzar els resultats i perfeccionar el propi procés d'ensenyament-aprenentatge i els seus elements més dinàmics.

«El departament constitueix fonamentalment un servei de recolzament tècnic al procés instructiu que té lloc a les aules. Amb una doble intencionalitat: millorar aquest procés i millorar o perfeccionar el propi professor.» (Rotger, 1984; pàg. 92).

Les grans fases del procés d'instrucció a què fa referència Rotger, entès com a procés dinàmic d'interacció entre professorat i alumnat, mitjançant el qual es produeix l'ensenyament i l'aprenentatge, són la *preparació* o fase pre-activa (programació del currículum escolar), l'*acció* o fase interactiva (execució del pla mitjançant el procés d'interacció didàctica) i l'*avaluació* o fase *post-activa* (del procés i del resultat) (Pieron, 1999).

«La calidad de un centro educativo de Secundaria está condicionada, en gran medida, por el mejor o peor funcionamiento de los departamentos didácticos y por la calidad profesional de todos y cada unos de los profesores y profesoras coordinados por sus respectivos jefes de departamento. La adecuada coordinación entre jefes y profesores dentro del departamento es crucial para garantizar un buen funcionamiento del mismo. Especial atención recibe en el presente estudio la figura del jefe de departamento. Por sus funciones, definidas en el Reglamento Orgánico, se convierte en el líder natural del departamento.» (Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2002).

L'organització dels centres docents per departaments didàctics no és precisament recent. Des de 1970 (*Ley General de Educación*) que es van crear de manera experimental els departaments per àrees de coneixement fins la pròpia LOCE, els departaments didàctics en els centres d'ensenyament secundari han vist regulades les seves funcions i competències.

Des de les primeres reglamentacions els departaments, integrats pel professorat especialista d'una mateixa àrea de coneixements entre les quals figurava l'educació física, han tingut funcions al voltant del perfeccionament

científic i didàctic del professorat del departament, la renovació i experimentació de noves tècniques i mètodes d'ensenyament; l'elaboració, actualització, revisió i coordinació del professorat de tots els nivells; la coordinació de diverses activitats... (Gisbert, X. Disponible a: <http://serbal.cnice.mecd.es/ancaba/gisbertdacruz.htm>. [2004, 6 de setembre].

La LOCE, que recull el testimoni del llegat socialista en aquest apartat i en la mateixa línia de recerca de la qualitat dels centres docents, en l'article 85 destaca el paper dels departaments de coordinació didàctica com a òrgans de coordinació docent al capdavant dels quals es troba el cap del departament .

LOCE (2002)

«CAPÍTULO V

De los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos

SECCIÓN 4.a ÓRGANOS DE COORDINACIÓN

Artículo 85. Órganos de coordinación docente.

*1. En los Institutos de Educación Secundaria existirán **departamentos de coordinación didáctica**, que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las asignaturas o módulos que se les encomienden. Cada departamento de coordinación didáctica estará constituido por los profesores de las especialidades que impartan las enseñanzas de las asignaturas o módulos asignados al mismo.*

*3. **La Jefatura de cada departamento** será desempeñada por un funcionario del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, titular de alguna de las especialidades integradas en los respectivos departamentos. En ausencia, en los respectivos centros, de funcionarios del cuerpo de Catedráticos mencionado en el párrafo anterior, la Jefatura de los departamentos de Coordinación Didáctica podrá atribuirse a un profesor funcionario perteneciente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria.»*

L'anàlisi del Decret 199/1996 de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior, servirà de punt de partida per subratllar

la importància d'aquesta unitat organitzativa. Concretament l'anàlisi en profunditat dels articles 42, 43, 44 i 45 corresponents al Títol 1, capítol 2, secció 4 del decret, ens proporciona arguments de pes quant al paper protagonista d'aquestes unitats organitzatives en l'estructura organitzativa del centre escolar.

«Títol 1 Dels instituts d'educació secundària

Capítol 2 Estructura d'organització i gestió

Secció 4 Òrgans de coordinació

Article 42 Òrgans de coordinació

42.1 Són òrgans de coordinació dels instituts d'educació secundària els següents:

a) Col·legiats: els departaments didàctics.

b) Unipersonals: els caps de departament, el coordinador d'activitats i serveis escolars i, quan s'escaigui, el coordinador d'educació secundària obligatòria, el coordinador de batxillerat i el coordinador de formació professional.»

El decret 199/1996 considera els departaments didàctics com a "òrgans de coordinació"; al capdavant dels quals hi ha també el que s'anomena òrgan unipersonal de coordinació, que és el cap de departament.

Per fer un pas endavant en la comprensió de tots aquests conceptes, ens fixarem en què implica el fet de ser "òrgan de coordinació" d'un centre escolar.

Segons el diccionari de la llengua catalana, un òrgan és «una unitat administrativa integrada per una esfera d'atribucions i competències i una sèrie de mitjans materials, que són exercits i utilitzats per una o més persones adscrites a aquesta unitat» (Institut d'Estudis Catalans, 1995). A partir del concepte d'òrgan ja definit, l'anàlisi d'una altra noció, coordinació, ens acosta a un qualificatiu fonamental per un departament: el treball en equip. M^a Teresa González parla de l'existència d'una cultura de col·laboració en aquests micro-contexts on el professorat que comparteix tasques i preocupacions es relaciona

més i amb més intensitat professionalment i personal. Els departaments constitueixen contexts bàsics d'interacció per al professorat que comparteix la docència en una mateixa àrea de coneixements. (González, 2004).

«(...) Utilizan su tiempo para interaccionar con sus colegas de departamento, planificar y hablar como miembros de una comunidad definida por la materia que enseñan.»
(González, 2004; pàg. 327).

La metàfora de la imatge d'un circ descriu perfectament l'organització d'un centre de secundària (Siskin, citat per González, M. T., 2004; pàg. 323): diferents pistes i actuacions diverses (els departaments didàctics) que actuen simultàniament tot i que cadascuna funciona de manera independent amb les seves pròpies maneres de fer.

«Article 43 Els departaments didàctics

43.1 En els instituts d'educació secundària es constitueixen departaments didàctics en funció de les àrees curriculars de l'educació secundària obligatòria, en els quals s'integrarà el professorat d'acord amb les seves especialitats, agrupades per llur afinitat.

43.2 En el si de cada departament es coordinen les activitats docents de les àrees i matèries corresponents, es concreta el currículum i es vetlla per la metodologia i la didàctica de la pràctica docent.

43.3 Al front de cada departament es nomena un cap del Departament.»

L'article 43 concreta les funcions dels departaments. Bàsicament cada departament s'haurà d'encarregar de coordinar les activitats docents que generi l'àrea, de vetllar per la metodologia i la didàctica de la pràctica docent i de concretar el currículum prenent decisions a partir del primer nivell de concreció de caràcter prescriptiu elaborat per l'administració.

En un grup humà com és un departament didàctic, que es reuneix per treballar conjuntament, sorgeix sempre un líder que portarà a terme la tasca de dirigir, coordinar, motivar i dinamitzar el professorat. Aquest rol recau en qui és cap de departament que es converteix així en un líder formal que exerceix aquest rol influent en el grup de forma positiva perquè té el poder legítim, és a dir, aquell que li atorga en aquest cas el departament.

«Article 44 Estructura, quant a departaments didàctics, dels instituts d'educació secundària

44.1 En els instituts d'educació secundària hi ha, com a mínim, quatre departaments i com a màxim deu. En aquest cas, tindran l'estructura que s'estableix a l'apartat 3 d'aquest article.»

De la lectura de l'article 44 es desprèn que no és obligatòria l'existència d'un departament d'educació física. Dependrà molt de la grandària de cada centre i de la seva pròpia cultura organitzativa. De tota manera és important destacar que en el límit superior, quan un centre s'organitza en 10 departaments, el propi decret especifica l'obligatorietat que un d'ells sigui el d'educació física (article 44.3; apartat h).

«Article 45: El cap del Departament

45.1 Correspon al cap del departament la coordinació general de les activitats del departament i la seva programació i avaluació.

45.2 En particular, són funcions del cap del departament:

- a) Convocar i presidir les reunions del departament i fer-ne la programació anual.
- b) Coordinar el procés de concreció del currículum de les àrees i matèries corresponents.
- c) Vetllar per la coherència del currículum de les àrees i matèries al llarg dels cicles i etapes.
- d) Vetllar per l'establiment de la metodologia i didàctica educatives aplicables en la pràctica docent.
- e) Coordinar la fixació de criteris i continguts de l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes en les àrees i matèries corresponents i vetllar per la seva coherència
- f) Propiciar la innovació i recerca educatives i la formació permanent al si del departament.
- g) Vetllar pel manteniment de les instal·lacions pròpies de les especialitats del departament i assessorar sobre l'adquisició didàctica corresponent.
- h) Aquelles altres que li puguin ésser encomanades pel director del centre o atribuïdes pel Departament d'Ensenyament.

45.3 El cap del departament convoca a les reunions de departament els professors que imparteixen les àrees o matèries corresponents.

45.4 Al capdavant de cada seminari que es pugui establir hi ha un cap de seminari, les competències del qual són les que li delega el cap del departament.»

Aquest article 45, dedicat en exclusiva a la figura del cap de departament, és un argument molt potent des d'un punt de vista funcional, perquè sigui aquest òrgan de coordinació la figura escollida per obtenir informació sobre el funcionament de l'àrea d'educació física en els centres educatius.

«El prestigio y el liderazgo de un jefe de departamento se dan por la capacidad de aportar ideas a sus compañeros, el prestar el máximo apoyo a todos los componentes de su departamento, así como el colaborar activamente en la marcha del centro. Se debe potenciar y valorar más la labor de los jefes de departamento, también sus funciones de dinamizadores de la vida de su departamento, de líderes pedagógicos en sus respectivas especialidades y elementos fundamentales para la mejora de la calidad de la enseñanza.» (Miralles, 2004)

El cap de departament és, en general, la persona encarregada de la coordinació de les activitats del departament, de la seva programació i avaluació. En particular ha de complir una sèrie de funcions que garantiran un treball coherent i coordinat entre tot el professorat adscrit al departament. El transfons de cada funció fruit de la lectura detallada de cadascuna d'elles ens permetrà entendre perquè el cap de departament és una peça clau per conèixer quina és la qualitat de l'àrea d'educació física a cada centre.

- a) Presidir i programar les reunions de departament implica hores per treballar en equip i compartir plegats espais de diàleg. En principi és un bon senyal. Amb la freqüència amb què cada centre ho faci, el fet és que hi ha d'haver un espai de reunions i d'entrada, només el fet que hi siguin ja obre una porta a compartir plegats espais de diàleg i també a treballar en equip
- b) Als departaments d'educació física dels centres els correspon adaptar el primer nivell de concreció fixat per l'administració al context en el qual es troba el centre. Amb el currículum, el projecte educatiu del centre i amb dades sobre el context sociocultural del centre (veure figura 2.4.1), cada departament haurà de fer dues operacions bàsiques en aquest segon nivell de concreció del currículum: en primer lloc, la identificació, selecció, així com també la seva successió lògica, i en segon lloc la distribució dels continguts ja desenvolupats en unitats ordenades

temporalment al llarg de l'etapa. A més caldrà coordinar-se amb departaments afins per treballar determinats continguts i d'aquesta manera assegurar-nos un procés d'ensenyament-aprenentatge coherent.

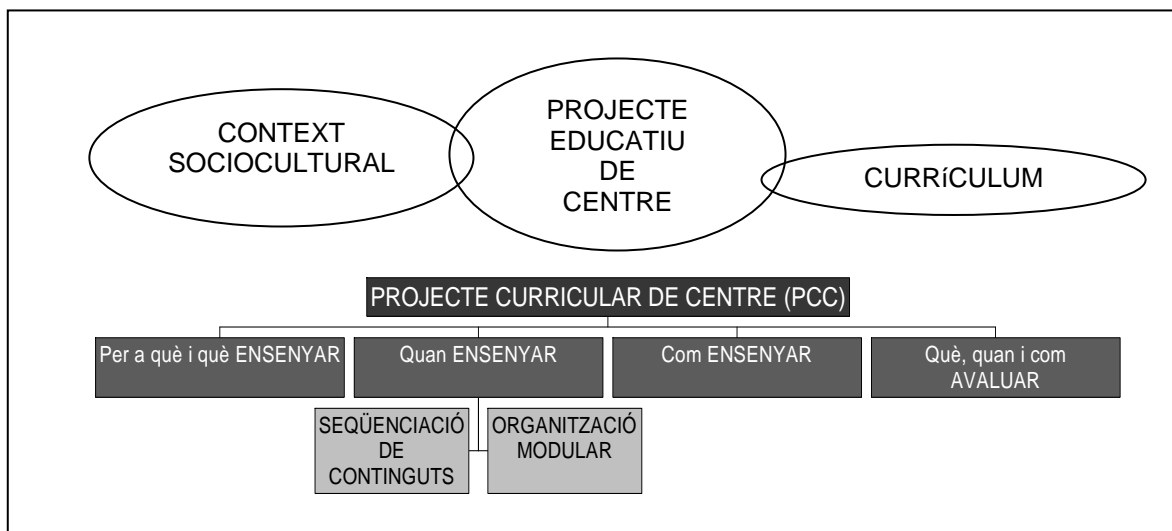


Figura 2.4.1: Operacions bàsiques del segon nivell de concreció del currículum.

- c) Totes les decisions que es prenguin en aquesta fase de concreció del currículum no són fàcils i necessiten consens. El professorat està, podríem dir, impregnat d' experiències viscudes, concepcions de l'educació física molt personals, d'una formació inicial amb una orientació determinada (esportiva, de salut...). Es fa necessària la figura d'una persona capaç de recollir tot aquest rerefons i de coordinar per arribar al consens necessari. El departament ha d'acordar el fil conductor respecte els objectius i continguts de l'educació física en passar de cicle, i sobretot en passar d'etapa. En els IES públics és més complicat perquè l'alumnat prové de diferents escoles de Primària. En els centres privats, on conviuen totes dues etapes obligatòries, el camí és més planer.
- d) També és tasca del cap del departament coordinar la presa de decisions quant a la metodologia a utilitzar en els diferents nivells i grups. Segons Mouska Mosston (Mosston, 1998) hi ha dues grans famílies d'estils d'ensenyament: els anomenats de "reproducció", més directius i més analítics, i els de "producció" o de recerca. En aquest punt es prenen decisions referents a l'ús preferent de metodologies globals o analítics, pràctica massiva o distribuïda, mètodes deductius o

inductius (Sanchez Bañuelos, 1986), mesures d'organització preventiva (Siedentop, 1998), etc.

- e) Un altre aspecte fonamental que cal posar en comú entre tot el professorat d'un departament és la fixació de criteris d'avaluació coherents amb els objectius que es persegueixen. Hi ha decisions sobre avaluació que cal coordinar entre tot el professorat. Per exemple, no seria lògic avaluar a l'alumnat a partir d'una prova de condició física amb un criteri de rendiment, si l'objectiu era millorar respecte a la seva marca inicial.
- f) El cap del departament acostuma a rebre informació sobre cursos de formació, congressos, trobades... i és l'encarregat de fer-la arribar al professorat. Fins i tot pot incentivar o dinamitzar la realització de determinades ofertes formatives adaptades a les característiques del departament. La introducció de nous continguts en el currículum es pot donar a partir de l'assistència a un curs de formació permanent d'algun membre del departament.
- g) El manteniment de les instal·lacions i el control del material (compra, construcció, gestió del magatzem...), són feines que el cap de departament ha d'assumir per poder tirar endavant amb les programacions.

2.5. Estudis de qualitat de l'àrea d'educació física

Si el que pretenem en l'estudi objecte d'aquesta investigació és conèixer la situació de l'àrea d'educació física en l'etapa de secundària, serà molt rellevant explorar en primera instància estudis que s'hagin realitzat sobre la nostra àrea. D'aquests estudis interessa conèixer els indicadors que s'han utilitzat per aconseguir la informació rellevant de l'àrea i com els han classificat.

La investigació educativa en general pot ser abordada des de diferents perspectives. Els processos d'ensenyament-aprenentatge són tan complexos que cal analitzar-los des de diferents punts de vista. La qualitat del procés

educatiu i dels aprenentatges en educació física depenen de múltiples variables que es relacionen entre si. A continuació posem en escena totes aquestes variables a partir de l'estructura funcional de l'àrea d'educació física: el departament d'educació física, encapçalat per un dels seus membres que actua com a coordinador (cap de departament), compta amb una sèrie de recursos humans (professorat), materials (instal·lacions, material, recursos didàctics, pressupost) i estructurals (programacions curriculars, estratègies d'ensenyament), que possibilitaran l'ensenyament d'una educació física coherent amb els objectius establerts (VVAA, 1998).

Així doncs, l'anàlisi d'estudis sobre l'àrea d'educació física realitzats tant a l'etapa de primària com a l'etapa de secundària possibilitaran la determinació d'aquestes variables, la seva definició i interpretació i la connexió existent entre elles.

2.5.1. L'àrea d'educació física a l'ensenyament primari

A continuació descriurem quatre estudis que han intentat analitzar la situació de l'àrea d'educació física a l'etapa de primària des de diferents perspectives. Els dos primers d'àmbit nacional, i els dos últims se centren en la ciutat de Barcelona, objecte del nostre estudi.

1. Una primera investigació analitzada pretenia conèixer la situació de l'educació física a Andalusia a partir de l'opinió del professorat d'educació física andalús (una mostra de 413 d'un total de 5.248 mestres de primària i professorat de secundària) sobre el currículum de l'àrea, i sobre l'activitat física i l'esport en l'àmbit escolar (Manzano, 2003). D'aquest estudi, més que els resultats, interessa conèixer-ne les dimensions, que abastaven la situació laboral del professorat, el currículum quant a finalitats educatives, continguts, metodologia, instal·lacions, recursos i avaluació, la formació permanent i les dificultats i satisfaccions en l'ensenyament de l'educació física.

2. Un dels estudis que més ha influït en el desenvolupament del marc teòric d'aquesta investigació ha estat el treball titulat: *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*, de Fco. Javier Castejón Oliva (Castejón,

1996). La intenció del treball era demostrar que l'educació física pot ser avaluada mitjançant indicadors i d'aquesta manera conèixer la seva situació a l'etapa d'educació primària en centres del territori MEC. Les propietats bàsiques dels indicadors en educació permeten realitzar estudis avaluadors, pronosticadors i comparatius sobre aspectes rellevants de la pràctica educativa. Aquesta utilitat i funcionalitat dels indicadors s'ha tingut en compte per realitzar l'anàlisi de l'àrea d'educació física a secundària.

A partir del model de Stufflebeam (1987) a *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (citada per Castejón, 1996), Castejón ens ofereix un model d'indicadors representatiu de les variables que formen part d'un programa educatiu: variables d'entrada (prèvies a l'acció educativa), de procés (funcionament de l'àrea) i de sortida (resultats de l'alumnat).

Aquesta disposició dels indicadors coincideix amb la visió de M. Teresa González, que considera que qualsevol manifestació educativa de qualitat ha de respectar el caràcter multidimensional de les relacions entre els diferents elements del context, el procés i els resultats (González, M.T.; 2000). A la taula 2.5.1 es poden observar els aspectes que cal observar en cada una de les tres variables definides: entrada, procés i producte.

	<i>Entrada</i>	<i>Procés</i>	<i>Producte</i>
Aspectes curriculars		X	
Aspectes organitzatius del centre		X	
Aspectes relatius a l'alumnat	X		X
Aspectes relatius als recursos	X		
Aspectes relatius a l'avaluació			X
Aspectes relatius al professorat	X	X	

Taula 2.5.1: Factors que incideixen en la qualitat educativa en relació a variables de context, procés i producte (Cano García citat per González, M.T.; 2000; pàg. 59).

Pel que fa referència a les variables d'entrada, Castejón té en compte quatre grups d'indicadors: instal·lacions i material per a les classes, formació i actualització del professorat i nombre d'alumnes per classe.

Quant a les variables de procés, els indicadors valoren el funcionament del departament d'educació física, en la programació i en el disseny del currículum. Es pretén constatar si hi ha programa escrit, si es compleixen les directrius normatives mínimes, com s'articula la posada en pràctica segons la programació realitzada prèviament a l'acció educativa i l'avaluació del programa.

Per acabar, l'anàlisi de les variables de sortida avalua els assoliments de l'alumnat. Dit d'una altra manera, les variables referents a les qualificacions (notes) en educació física: el percentatge de l'alumnat que supera l'assignatura, el percentatge d'assoliment dels objectius programats i la percepció de l'estudiant respecte als seus aprenentatges.

D'aquest estudi doncs, en destaquem l'establiment de tres grans grups de variables que respecten els moments educatius abans (variables d'entrada), durant (variables de procés) i després (variables de sortida)

3. Per bé que es tracta d'un estudi sobre el l'educació física i l'esport realitzat a les escoles, del treball titulat *L'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona* (Garcia, M.; Puig, N., 1986), s'han pogut extreure tres variables que les autores van analitzar de l'educació física escolar (fent una comparativa entre l'escola pública i l'escola privada i les seves categories), i que en aquella època quedava limitada a l'etapa d'EGB. Aquestes tres variables eren: instal·lacions esportives, tècnics i programes. Pel que fa a instal·lacions, en la majoria dels casos es compleixen els mínims establerts per la legislació, encara que una anàlisi més acurada respecte a les condicions en què es troben, els centres públics apareixen en una situació de desavantatge respecte als centres privats.

L'estudi atorga una gran importància a la figura del tècnic, i el considera imprescindible no tant per la titulació sinó per la preparació adequada que és el que donarà més garantia de qualitat.

*«(...) Nosaltres creiem que la peça clau són els tècnics... Per això hem volgut titular el capítol que ara cloem "Les instal·lacions: requisit necessari però no suficient.»(...)
(García i Puig, 1986, pàg. 62).*

L'última variable estudiada, els programes, denota que en general estan poc treballats. Es centren més en un seguit d'activitats on en molts casos no es pot observar cap mena de progressió, a vegades són inadequades, no contextualitzades i resulten ser poc funcionals. Els aprenentatges s'endevinen de caire esportiu administrat mitjançant un model pedagògic basat en la reproducció (directiu, imitatiu i selectiu), on és l'alumnat qui s'ha d'adaptar als objectius. No es van trobar gaires referències a les orientacions donades per l'administració.

A les escoles municipals és on es troben les programacions més elaborades i als centres públics és on menys implicació s'ha pogut observar respecte a les tasques de programació.

4. L'últim dels estudis que presentem en aquest apartat és un diagnòstic de l'educació física a l'etapa de primària que va ser presentat durant el Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona el maig de 1998 (Chavarria, 1998). Els resultats d'aquest estudi sobre la situació de l'àrea d'educació física a primària mostren que ens trobem amb una àrea de coneixements impartida de forma majoritària per mestres especialistes, amb un nivell de desenvolupament programàtic encara molt per sota de les seves possibilitats. Aquest treball per sota del propi llindar personal s'observa en el desenvolupament i concreció del currículum, en la sistemàtica de tot el procés avaluatiu, en les modificacions curriculars i adaptacions a l'alumnat amb necessitats educatives especials, etc. No obstant tot els aspectes anteriors, els resultats acadèmics de l'alumnat en aquesta etapa aconseguixen un gran nivell. Chavarria conclou que pel que fa a l'estructura, l'àrea d'educació física als centres de primària es troba en una situació d'indefinició: el departament d'educació física no està consolidat i per tant resulta difícil la coordinació entre els diferents mestres de la pròpia escola i amb el professorat de secundària del centre o dels centres propers.

2.5.2. L'àrea d'educació física a l'ESO

A continuació analitzarem la part de l'estat de la qüestió més propera a aquest estudi: la recollida d'informació al voltant d'estudis que s'apropin a la realitat de l'àrea d'educació física als centres d'ESO. Iniciarem aquesta profitosa recollida amb estudis més allunyats espacialment de la nostra realitat –estudis de l'àrea d'educació física a l'ESO a centres d'altres comunitats autònomes- per, progressivament arribar a estudis que s'han realitzat sobre aquesta àrea a la ciutat de Barcelona.

Arrel de l'entrada en vigor de la LOGSE el 1990, apareixen estudis arreu de l'estat per comprovar el grau d'acceptació de la llei per part dels professionals de l'educació física. No en va, els nous currículums que apareixen a partir d'aquesta llei orgànica van suposar un canvi radical en la concepció de l'àrea. També hi va haver reforma implícita en la pròpia definició de l'àrea d'educació física. Els dos estudis que presentem a continuació tenen aquesta orientació.

1. L'any 1996 un equip d'investigadors de Monzón (Osca) va realitzar un estudi sobre la situació de l'ensenyament de l'educació física en els ensenyaments mitjans, fent una comparació entre els centres públics de dues comunitats autònomes, Aragó i La Rioja, amb Catalunya (Armengol, Rexach i Tamarit, 1996). Van recollir dades personals i professionals del professorat, del context en el qual treballaven i de les valoracions que el propi professorat feia respecte a la LOGSE de 1990. De les conclusions d'aquest estudi els investigadors destaquen que el professorat:

- Valora positivament la Reforma educativa en termes generals.
- Qualifica d'adequats i suficients els recursos amb què compten.
- Considera en la majoria dels casos insatisfactòries les condicions de treball: nombre d'alumnes per classe, nombre de grups, poc temps real de classe.
- Valora els objectius de caire actitudinal (col·laboració i respecte) per damunt d'altres tipus d'objectius.

- Utilitza sobretot les proves d'execució pràctica i el seguiment del treball diari de l'alumnat com a sistemes d'avaluació.
- Treballa els esports col·lectius, la condició física i les activitats recreatives com a continguts vehiculars de l'àrea.
- Accepta la divisió dels tres tipus de continguts: conceptes, procediments i actituds; i valora de forma positiva les grans possibilitats de l'àrea per al treball de la part actitudinal.

2. L'altre estudi, de la Universitat de Valladolid, va realitzar una aproximació a la "realitat" de l'educació física en 19 dels 38 centres públics d'ESO de la Comunidad Foral de Navarra (Astraín, 2002) a través de:

1. L'anàlisi dels documents oficials (currículum, *Decreto Foral de Navarra*).
2. L'anàlisi de les programacions didàctiques (estructura, objectius, continguts, criteris d'avaluació, principis metodològics, atenció a la diversitat).
3. L'anàlisi d'alguns mediadors culturals (llibres de consulta, material audiovisual, llibres de text i quadern d'activitats, guia de recursos didàctics, materials didàctics publicats pel MEC i el govern de Navarra).
4. L'estudi d'un cas. Van escollir el centre que més els va impressionar en la fase d'anàlisi de programacions i mediadors culturals.
5. L'estudi del pensament del professorat al voltant de l'objecte d'estudi. Es va passar una enquesta per correu a tot el professorat d'educació física de Navarra, un total de 84, dels quals van respondre 51.

En línies generals, les conclusions d'aquesta recerca corroboren els resultats de l'estudi precedent. Els centres estudiats manifesten un alt grau d'acceptació teòrica de la LOGSE i de la seva filosofia d'ensenyament, oberta i flexible. L'autor classifica en dos àmbits els resultats obtinguts sobre l'aplicació pràctica d'aquest model: l'àmbit dels continguts i el de l'avaluació. Els resultats que ha generat aquest estudi ens permetran comparar la situació de l'àrea d'educació

física a Navarra amb la dels centres educatius catalans en aquests dos àmbits. L'exposició dels resultats els realitzarem mantenint el criteri de l'autor, és a dir, en primer lloc veurem els que afecten l'àmbit dels continguts i en segon lloc els que fan referència a l'àmbit de l'avaluació.

a) *Àmbit dels continguts:*

- L'anàlisi dels mediadors culturals reflecteix l'hegemonia de la condició física i els esports.
- La seqüenciació dels continguts al llarg de l'etapa no està justificada en la majoria de centres. Diuen que té una lògica però no apareix escrita.
- El professorat sembla més preocupat per "què" ensenyar que pel "per què", el "per a què" o el "com" ensenyar.
- Predomina el model tradicional de l'educació física: racionalista/tecnocràtic, malgrat el canvi de filosofia de la LOGSE.
- Conclusions de cada un dels blocs de continguts:
 - Condició Física: forta influència de l'entrenament. Hi ha una preocupació manifesta per l'augment de les capacitats físiques.
 - Qualitats motrius: bloc de continguts absorbit pel bloc dels esports.
 - Jocs i esports: prioritat en l'ensenyament dels gestos tècnics (habilitats específiques) i els moviments tàctics aplicats a situacions reals de joc.
 - Dansa i expressió corporal: es mantenen en un segon pla i aquest fet entra en contradicció amb allò que suggereix el currículum oficial, els aspectes d'expressió i comunicació del cos i del moviment. L'enfocament d'aquest bloc de continguts es centra en l'aprenentatge de determinats passos de ball (predomini de la tècnica).

- Activitats en el medi natural: el treball d'aquestes activitats és marginal. La unitat didàctica més usual és la que fa referència a l'orientació.

b) *Àmbit de l'avaluació*

- No hi ha bibliografia específica sobre avaluació en els departaments dels centres.
- El professorat dels centres no incorpora a les programacions un apartat on s'expliqui com entén l'avaluació.
- Hi ha en general una certa confusió entre avaluar i qualificar.
- L'avaluació apareix més centrada en el resultat final que en el procés que ha permès l'alumnat arribar-hi.
- En la majoria de centres el professorat utilitza proves més o menys estandarditzades per avaluar l'alumnat.
- A l'hora d'avaluar l'alumnat, la dimensió actitudinal és molt més significativa que les millores motrius o de rendiment físic.
- Els criteris d'avaluació fan menció a les capacitats motrius a assolir, donant així prioritat a la part procedimental de l'assignatura.
- Centrant l'atenció en com avalua el professorat dels centres de Navarra els diferents blocs de continguts, es pot observar una excessiva descompensació en el desenvolupament d'uns continguts davant d'altres:
 - Condició Física: es realitza a partir de tests i proves físiques.
 - Qualitats motrius: s'avalua mitjançant l'encadenament d'exercicis gimnàstics.
 - Jocs i esports: l'avaluació d'aquest bloc de continguts es fa mitjançant la combinació de circuits, tests i proves específiques relatives a gestos tècnics, amb l'observació de joc real.

S'ha pogut comprovar quant a l'avaluació dels esports, que en l'àmbit conceptual únicament es valora el reglament.

- Dansa i expressió corporal: les programacions no inclouen un sistema d'avaluació, tot i que hi ha una tendència a l'observació del nivell tècnic en les danses.

- Activitats en el medi natural: no es contempla cap sistema d'avaluació. En tot cas l'orientació del procés avaluatiu es centra en l'adquisició de valors.

A continuació presentem dos estudis més propers al nostre entorn geogràfic: el primer realitzat a nivell català i el segon realitzat només a la ciutat de Barcelona, objecte de la nostra investigació.

1. Una recerca sobre la situació de l'educació física en el sistema educatiu català (Chavarría, 1998) recull, pel que fa a l'ensenyament secundari obligatori, una sèrie d'aspectes que serviran de diagnòstic inicial del present estudi.

- En la pràctica totalitat dels centres es compleixen les assignacions temporals, l'oferta de crèdits comuns, variables i de síntesi.
- En alguns centres privats hi ha una lògica adaptació al nou marc legislatiu quant a especialistes en educació física.
- El professorat que imparteix educació física disposa de la titulació adequada i hi ha un nombre suficient de llocs de treball, fins i tot l'autor confirma que es troben en procés d'expansió.
- L'organització dels departaments d'educació física està assegurada en els centres que ja eren de secundària, tot i ser necessàriament incipient en centres que han de començar oferint aquesta etapa educativa.
- S'ha obert un període d'adaptació a nous continguts (habilitats motrius i expressió corporal que no existien en anteriors propostes curriculars) i a noves estructures de la programació: la seqüenciació dels continguts i el disseny dels crèdits educatius.

- La majoria del professorat està realitzant formació permanent
- El 56% del professorat enquestat manifesta interès per ampliar coneixements del bloc de continguts d'expressió corporal.
- S'observen demandes creixents d'assessorament en matèria de modificacions i adaptacions individualitzades del currículum.
- No hi ha gaire interdisciplinarietat i coordinació amb altres àrees, tot i que els crèdits de síntesi n'afavoreixen la impulsió.
- Respecte a les activitats curriculars, complementàries i extraescolars, estan en un procés de desenvolupament, tot i que hi ha diferències significatives entre centres.
- Els centres d'educació especial no disposen de llocs de treball específics d'educació física.

2. L'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB) va elaborar el curs 1997-1998 un estudi sobre la situació de l'educació física als centres públics, concertats i privats d'ensenyament secundari de la ciutat (Direcció de Serveis Educatius, 1997). Es va passar una enquesta al professorat dels centres amb la intenció de recollir informació sobre dos aspectes: la situació del professorat i la situació de l'àrea d'educació física en els centres educatius. L'estudi pretenia establir una comparativa entre la realitat dels centres públics i privats i també entre els diferents districtes de la ciutat. De les 241 escoles que hi havia a Barcelona en aquells moments, van contestar 125, és a dir un 51,9% de resposta. Les conclusions d'aquest estudi seran un bon punt de partida per conèixer la situació de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona el 1998, vuit anys després de la implantació de la reforma educativa de 1990.

Situació del professorat

La majoria del professorat és llicenciat en educació física, fet que es dona més en centres públics que en privats. Un 70% del professorat d'educació física ha de compaginar la docència en aquesta àrea amb altres tasques: tutories de

grup, organització de les activitats complementàries o extraescolars del centre, etc. Respecte a la formació permanent, aproximadament la meitat dels enquestats coincideixen en apuntar l'expressió corporal, els jocs populars i tradicionals i la higiene i primers auxilis com les àrees d'interès per ampliar els seus coneixements.

Situació de l'àrea d'educació física

- La gran majoria dels centres de la ciutat compleixen la normativa respecte al nombre d'hores de dedicació a l'assignatura.
- Els continguts dels crèdits variables posen de manifest la inclinació esportiva de l'àrea
- Tan sols entre el 10 i el 33% dels centres realitzen activitats aquàtiques i a la natura de forma regular o esporàdica i són més presents al primer cicle de l'ESO que al segon.
- Respecte a les instal·lacions i el material per a les classes, la majoria del professorat les aproven justet, i són les escoles concertades i privades les més ben dotades. Paradoxalment són els centres públics els que majoritàriament disposen d'un pressupost específic per fer front a les despeses de l'àrea.
- El professorat d'educació física en general valora positivament el suport i la importància que alumnat, professorat d'altres àrees, famílies i administració proporcionen a l'àrea d'educació física a l'ensenyament secundari.

Les conclusions de l'estudi no destaquen diferències entre els diferents districtes de la ciutat i donen uns resultats globals de Barcelona sobre la situació de l'àrea d'educació física a la ciutat.

Però la realitat pot ser estudiada des d'altres perspectives. Seguidament veurem altres maneres d'explorar l'àrea d'educació física.

2.6. Estudis que analitzen la realitat de l'àrea des d'una perspectiva segmentada

En l'apartat anterior hem pogut analitzar estudis dirigits a l'àrea entesa com a globalitat. Les investigacions sobre l'àrea d'educació física s'han compartimentat i la bibliografia existent constata la gran quantitat d'estudis que ofereixen informació segmentada de la realitat. En aquest apartat, s'ha recollit informació rellevant per al nostre estudi sobre alguns aspectes determinants per al funcionament de l'àrea, fent especial èmfasi en aquells que tenen a veure amb el departament didàctic d'educació física.

2.6.1. Estatus de l'educació física

Hi ha una primera recerca sobre l'estatus de l'educació física que encara que no podem dir que sigui gaire representativa ja que és l'estudi d'un únic cas, la seva anàlisi ha provocat reflexió al voltant de la imatge que l'educació física té als centres de secundària (Menéndez, Rodríguez, Cortés, Hernández i Barbero, 1996). Podrà resultar anecdòtic contrastar les conclusions d'aquest estudi, que es va realitzar en un únic centre de BUP de Castella-Lleó a l'any 1993, amb les dades resultants del nostre estudi a la ciutat de Barcelona. Els autors d'aquesta recerca pretenien conèixer les opinions sobre l'educació física que tenien alumnat, professorat i pares i mares mitjançant diferents eines d'investigació (diaris, grups de discussió, entrevistes, anàlisi de documentació...).

Les cinc idees que són compartides per tots els col·lectius estudiats i que apareixen amb més freqüència són:

1. «L'educació física no és una assignatura important»

En general es respira "menyspreu" per aquesta assignatura. Per exemple, es constata una escassa valoració del que s'aprèn en educació física en comparació a altres àrees més "intel·lectuals", una utilització de les hores de classe d'educació física per realitzar treballs d'altres assignatures. Una vegada més es confirma el qualificatiu d'assignatura "maria".

2. *«L'educació física és una assignatura fàcil d'aprovar»*

L'educació física s'aprova amb facilitat. Només cal treballar i participar a les classes, segons diuen pares i mares. L'alumnat va encara més enllà i argumenta que seria partidari de l'aprobat general i d'eliminar qualsevol intent d'examen teòric.

3. *«L'educació física apareix com a una mena d'esbarjo controlat»*

Sembla que l'alumnat aprofita les hores d'educació física per desconnectar, desfogar-se i alliberar energies, per després tornar fresc a l'activitat acadèmica.

Una prova objectiva d'aquesta creença són els horaris de les classes d'educació física, que tendeixen a situar-se en les últimes hores de la jornada escolar.

4. *«L'educació física apareix com una de les assignatures que agraden més a l'alumnat».*

L'escassa pressió acadèmica i el fet que la matèria es desenvolupi en un ambient de certa informalitat genera una actitud més distesa per part de l'alumnat, i és per això que la consideren majoritàriament una de les preferides.

5. *«La imatge del professorat d'educació física és diferent a la del professorat d'altres àrees».*

De l'estudi es desprèn que al professorat d'educació física se'l veu com a "esportista" i especialista en lesions (quan hi ha un accident és el primer consultat). Sembla ser que allò que diferencia el professorat d'educació física del professorat d'altres àrees és el tipus de relació que s'estableix amb l'alumnat, molt d'acord amb el caràcter propi de l'assignatura.

Una altra investigació realitzada a 65 mestres principiants (recentment aprovats en les oposicions a mestres de la Comunitat Andalus) especialistes en educació física ens mostren com la matèria en aquesta etapa té un paper secundari (Sáenz, 1999). Els mestres d'altres àrees, l'alumnat, els equips directius i les mares i pares donen mostres del baix estatus de la nostra àrea de coneixements que es confirma amb l'escassetat de recursos (instal·lacions i material), el nombre d'hores a la setmana o l'actitud de l'alumnat envers l'àrea,

que el que vol és que la sessió d'educació física sigui l'ampliació del temps d'esbarjo. En aquest estudi es destaca que les experiències viscudes per mestres d'altres àrees i mares i pares en l'educació física que van rebre com a estudiants, és una de les raons per les quals no la valoren en l'actualitat. De tota manera l'autor confirma la tendència cap a l'acceptació progressiva del mestre especialista en educació física en els centres com a un mestre més, valorat d'igual a igual com qualsevol altre company.

I per finalitzar els estudis sobre l'estatus de l'educació física, en una recent investigació emmarcada en l'etapa de primària a Logroño i La Rioja, els resultats van en la mateixa línia que l'estudi anterior (Dalmau, 2003). Aquesta recerca va analitzar l'educació física a partir de la importància que mares i pares, professorat i alumnat concedeixen a l'assignatura. Els resultats demostren que tot i que la consideració de l'assignatura ha augmentat respecte a èpoques passades i que hi ha un cert reconeixement acadèmic i professional, no deixa d'estar en un segon pla respecte a d'altres àrees de coneixement amb més potencial cognitiu. Cap dels col·lectius estudiats però, dubta de la importància de l'àrea com a transmissora de valors dins el sistema educatiu.

2.6.2. El rendiment en educació física

L'INCE va realitzar un primer treball d'avaluació de l'etapa de primària dins el pla d'actuació per al període 1994-1997, que incloïa l'anàlisi de l'àrea d'educació física (INCE, 1998). Segons aquesta recerca, els factors que influeixen en un millor rendiment en educació física són l'establiment d'un clima escolar favorable, un professorat satisfet amb la seva feina, el foment de relacions d'amistat dins el grup-classe, una quantitat de pràctica esportiva suficient, una avaluació de l'esforç, un treball d'hàbits (escalfament, estiraments) i el disseny d'activitats divertides .

Mentre no s'acabaven de definir les competències bàsiques d'educació física, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, dins el marc de l'avaluació interna dels centres, va dissenyar una bateria de proves específica

per a l'àrea en totes dues etapes obligatòries: primària (cicle mitjà i superior) i secundària. Aquestes proves, de caràcter orientador, pretenien oferir pautes als centres per comprovar si l'alumnat assolía o no els objectius terminals de l'àrea marcats pel currículum, i més concretament, si s'acomplien les intencions educatives explicitades en el Projecte Curricular dels Centres. La importància d'aquest fet queda reflectida a la cita següent:

«Los procesos específicos de evaluación interna, suponen uno de los caminos más idóneos para cambiar las actitudes que interactúan en los centros y que tan importantes son en lo educativo (...) este cambio de actitudes debe hacerse por verdaderos procesos de evaluación interna que pongan en común lo que se hace y sirvan para reflexionar y mejorar el trabajo.» (Estefanía y Martínez, 2001).

2.6.3. Com ensenya el professorat de l'àrea

Les investigacions sobre aquest aspecte al voltant de l'àrea d'educació física s'han realitzat des de diferents òptiques. Al capdavant de bona part d'aquestes investigacions hi trobem dos autors de referència: Daryl Siedentop i Maurice Pieron. Ambdós autors, han dedicat esforços a l'estudi i anàlisi de quins són els trets que caracteritzen el professorat eficaç; dit d'una altra manera: l'eficàcia de l'ensenyament és el fil conductor que dóna sentit a la feina d'aquests dos grans puntals de l'educació física. Siedentop s'ha centrat més en les habilitats d'ensenyament (motivació, *feedback*, coneixements), en les creences del professorat sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de l'educació física, en les accions dels professors eficaços, sempre sota l'epígraf de l'eficàcia de l'ensenyament de l'educació física en els centres d'ensenyament (Siedentop, 1998). Ell creu que per investigar cal centrar l'atenció en allò que fa el professor, en el com ho fa, i també en allò que fan els alumnes.

L'objecte d'estudi de les investigacions de Pieron és l'ensenyament de les activitats físicoesportives en general: fa una proposta de quins són els diferents paradigmes o models d'estudi, com recopilar les dades, estudis respecte a l'eficàcia en l'ensenyament de les activitats físiques i esportives, l'anàlisi del

com ha d'ensenyar el professorat, l'anàlisi de com aprèn l'alumnat i de les seves interaccions (Pieron, M., 1999).

2.6.4. Allò què pensa l'alumnat

Una altra finestra per la qual poder analitzar la qualitat de l'àrea d'educació física és conèixer l'opinió de qui rep directament el servei educatiu: l'alumnat. Hi ha estudis on el principal objectiu ha estat recollir l'opinió de l'alumnat sobre aspectes relacionats amb les classes d'educació física (Blández, 2001; Jaramillo, 2004; Solana, 2005).

Un primer estudi crida l'atenció, entre d'altres raons, per la seva originalitat. Hi van participar un total de 148 estudiants de secundària de 6 centres, 4 de la Comunitat de Madrid i 2 de Castella-La Manxa (Blández, 2001). L'estudi pretenia recollir informació sobre què pensava l'alumnat de les classes d'educació física que dels centres estudiats. Per recollir les dades necessàries, la professora responsable de la investigació va pensar en l'anàlisi de documentació informal. En aquest cas va utilitzar unes bústies on l'alumnat podia expressar de forma anònima opinions, reflexions, queixes, sobre qualsevol aspecte relacionat amb les classes d'educació física. El contingut dels escrits que l'alumnat dipositava a l'interior de les bústies representen inquietuds que surten des del veritable protagonista del procés d'instrucció: l'alumnat. Hi havia escrits relacionats amb els continguts o activitats realitzades a les classes, amb l'avaluació (sobre els exàmens teòrics, els criteris d'avaluació i el nivell d'exigència) i relacionats amb la didàctica, aquests darrers centrats sobretot en aspectes metodològics. També van aparèixer escrits relacionats amb els recursos (instal·lacions i material), amb el professorat, i amb l'assignatura en general.

Tot i que hi va haver un relatiu baix índex de participació (l'alumnat no tenia cap obligació de fer cap aportació: era absolutament voluntari), es pot concloure de les opinions manifestades per l'alumnat que els dos temes més tractats pels escrits han estat el dels continguts i el de l'avaluació.

2.6.5. Les activitats extraescolars

El concepte d'activitats "extraescolars" és acceptat per tothom com aquelles activitats que es realitzen dins el centre, però fora de l'horari lectiu, tot i que el prefix "extra" significa "situat enfora" (Institut d'Estudis Catalans, 1995).

Habitualment supervisades per una part del professorat del centre, en molts casos el d'educació física, o per la mateixa direcció, les activitats asseguren una línia de treball paral·lela a la que realitza el centre en horari lectiu. Les activitats extraescolars històricament formen part de l'itinerari professional del professorat d'educació física.

Tot seguit presentem dues investigacions que a finals de la dècada de 1990 ofereixen una idea de la situació de les activitats extraescolars a la ciutat de Barcelona.

1. Armand Just a *Les activitats físicoesportives en horari no lectiu als centres docents* (Just, 1998) ofereix dades rellevants respecte a la situació actual de les activitats que es realitzen fora de l'horari lectiu però dins els centres escolars de la ciutat de Barcelona. Anotem a continuació algunes de les conclusions a les quals va arribar l'autor, sobretot aquelles que fan referència a l'etapa de secundària més properes al nostre estudi.

- En el 54,5% dels centres que ofereixen a l'alumnat del propi centre de forma exclusiva activitats fora de l'horari lectiu, la gestió està a càrrec de l'AMPA. Tan sols en un 13,6% les activitats físicoesportives en horari no lectiu van a càrrec de clubs o associacions, un model més utilitzat a l'escola privada.
- Els centres educatius no acostumen a coordinar la seva oferta amb les altres del seu entorn (districte, altres escoles, clubs esportius, etc.).
- Les escoles concertades, les públiques i les de primària tendeixen a realitzar més activitats en horari no lectiu que les privades i les de secundària.

- Les escoles demanen a les institucions encarregades de l'organització de l'esport escolar bàsicament informació, suport tècnic i econòmic.
- La major part del finançament d'aquestes activitats va a càrrec de l'AMPA. Les escoles més grans, amb més mitjans i recursos i més ben organitzades són les que estan més informades sobre vies alternatives de finançament.
- L'element primordial, motor de l'organització de les activitats físicoesportives en horari no lectiu és la persona o persones encarregades a cada escola.
- A l'etapa de secundària l'índex de participació en aquest tipus d'activitats està al voltant del 15%. La proporció nois-noies és favorable als nois 3 a 1.
- La competició esportiva continua essent el *leitmotiv* de la pràctica de les activitats físicoesportives en horari no lectiu. Gairebé el 50% de les activitats estan orientades a la competició.

2. La tesi doctoral de Jesús González, *Organización del deporte extraescolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo* (González, 1998), resulta molt útil per veure una altra manera d'apropar-se a una realitat, en aquest cas la de l'esport extraescolar en el marc de la mateixa ciutat on s'ha realitzat el present estudi. La primera part de la investigació és un treball prospectiu per tenir una visió de la situació actual dels centres, imprescindible per poder realitzar posteriorment el disseny d'un model concret. Tot i que la tesi està emmarcada en l'etapa d'educació primària i EGB, algunes conclusions poden resultar rellevants per a l'estudi de l'àrea d'educació física a secundària. L'autor constata una major participació en activitats esportives extraescolars, (la majoria d'elles de competició), als centres privats de caire religiós. L'anàlisi de les dades d'aquesta recerca destaquen el que en principi podria ser un contrasentit: l'alt percentatge de participació en activitats esportives de competició per part de centres públics on no hi ha departament d'educació física. De les conclusions de la investigació realitzada a una mostra

prou representativa del centres públics i privats (fent la distinció entre laics i religiosos) de Barcelona i el seu cinturó, González destaca que en general hi ha més participació en activitats extraescolars en centres privats que no en centres de titularitat pública (la majoria d'aquestes activitats són de caire competitiu, tal i com apuntava Just a l'estudi anterior), i que aquesta participació és de més qualitat com més professional és l'estructura que hi ha al darrere.

2.6.6. La programació de l'àrea (objectius, continguts, unitats didàctiques, avaluació, etc.).

Altres estudis s'han centrat en la programació realitzada pels professors d'educació física com a requisit previ a l'execució de les sessions. En aquest sentit, Jesús Viciano ens presenta un recull de les investigacions que s'han fet sobre aquest tema, així com investigacions dirigides per ell mateix sobre com influeix la planificació en la formació inicial i permanent del professorat (Viciano, J., 2003).

Un altre exemple d'investigacions centrades en la programació dels docents és aquell que pretén la identificació de les variables que incideixen en les decisions del professorat quan resol la programació i alguns altres més vinculats a la docència (Díaz, 2002). L'estudi es centra en l'anàlisi de les diverses decisions preses tant durant la fase de programació com en la fase d'execució d'aquesta programació, els motius que justifiquen les decisions preses i la seva coherència.

2.6.7. La integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials a les classes d'educació física.

Una anàlisi de com el professorat d'educació física de la ciutat de Barcelona afronta el repte d'incloure les necessitats educatives especials en la seva programació, és el publicat per Javier Hernández i Víctor Hospital (Hernández i

Hospital, 1999) com a continuació d'un altre que es va realitzar a l'etapa de primària (Hernández, Hospital i López, 1997). El 63% dels centres entrevistats hi ha alumnat amb algun tipus de necessitat educativa especial, encara que un 30% no assisteix a les classes d'educació física. La gran majoria del professorat mostra actituds positives envers la integració d'aquest alumnat, tot i que reconeixen les pròpies limitacions formatives i la manca de mitjans i recursos amb què compten. També es pot constatar la manca d'interès per a la realització de cursos de formació per al tractament de les necessitats educatives especials en l'àrea.

2.6.8. Les instal·lacions i els recursos per a l'educació física.

José Devis i Carme Peiró ens ofereixen una classificació dels materials curriculars en educació física a partir de tres grans grups: el material imprès, els recursos materials i els mitjans tecnològics. Dins els recursos materials trobem els dos elements que s'analitzaran en aquest apartat, el material per a la pràctica físicoesportiva i les instal·lacions i l'equipament (Devís i Pieró, 2004).

La bibliografia existent sobre instal·lacions i recursos materials necessaris per al desenvolupament de les sessions d'educació física mostra una preocupació per un dels condicionants de més importància de l'àrea.

En són una mostra els quatre estudis que exposem a continuació. Els tres primers realitzats a diferents províncies de l'estat espanyol, i un quart que ens interessa de manera particular, perquè realitza un estudi de les instal·lacions esportives escolars a la ciutat de Barcelona, objecte d'estudi de la nostra recerca.

Una primera recerca consistia en l'estudi diagnòstic de la situació dels espais esportius per a l'educació física a la província de Lleó. Pel que fa als centres que imparteixen l'ESO, l'estudi revela la falta de connexió entre la necessitat d'espai cobert i la necessitat d'espais esportius diferenciats, basada en la demanda d'educació física dels centres escolars (López i Estapé, 2002).

La segona recerca que presentem fa referència a una altra de les grans preocupacions del professional de l'educació física: els recursos materials. Tot i que no són recerques empíriques, el denominador comú és l'anàlisi de les característiques que ha de tenir el material, la definició dels criteris per a la seva elecció i la recerca de classificacions funcionals del material esportiu (Díaz, 1996; Taberero i Márquez, 2003).

Una tercera recerca sobre l'anàlisi de la utilització dels vestidors per a l'educació física a Andalusia (Sánchez-López, Sicilia, Varela, Cañadas, Delgado i Gutiérrez, 2005). Els autors d'aquest estudi mostren una situació desoladora en relació als hàbits higiènics que han d'acompanyar la pràctica d'activitat física. En el 57% dels centres no hi ha vestidors, i en el 64% no hi ha dutxes. Aquesta situació deficitària és, en general, pitjor en centres públics que en centres privats. Aquestes condicions i la manca de temps són els arguments que exposa el professorat entrevistat per justificar que el 90% de l'alumnat en l'etapa de primària i el 70% de secundària no es dutxin després de la classe d'educació física.

Aquesta recerca ens ha estat especialment important perquè a gràcies a ella s'ha pogut identificar una part important dels indicadors referents a instal·lacions.

I per acabar, una investigació propera en l'espai, encara que llunyana en el temps i en l'objectiu. Garcia i Puig dediquen un capítol del seu estudi sobre l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona, a les instal·lacions esportives (Garcia i Puig, 1986). Les conclusions a les quals van arribar les autores de la recerca posen de manifest una situació l'any 1984 que, en alguns casos, podrà ser comparada vint anys després en el present estudi.

En els centres públics de la ciutat es cobreixen els mínims establerts per la normativa, però en molts casos en condicions deficientes. A l'escola privada conviuen els dos extrems: des d'escoles amb bones i variades instal·lacions, la majoria religioses dels districtes de Les Corts i Sarrià-Sant Gervasi, fins a escoles petites de barri perifèric amb condicions minses per a l'educació física. Una última part d'aquest capítol fa referència a una interessant anàlisi sobre la

mobilitat de les escoles que no tenen instal·lacions esportives, o quan són insuficients. L'educació física sempre es fa dins el centre educatiu. Quan el centre no disposa d'instal·lacions, no es fa educació física. Això passa sobretot en aquelles escoles privades de barri que comentàvem anteriorment. En tot cas, les autores parlen d'algunes escoles que surten del centre per anar a la piscina o a un parc de la ciutat, per complementar així les seves programacions.

2.6.9. Els departaments didàctics

El concepte d'avaluació ha anat evolucionant des de l'avaluació dels resultats acadèmics de l'alumnat fins a l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge que impliquen també el professorat. A més, aquests processos es donen en el context d'un centre educatiu sota les directrius normatives marcades per l'administració (Estefania i Martínez, 2001).

Un dels importants processos a estudiar és el funcionament dels òrgans de coordinació col·legiats dels centres de secundària: els departaments didàctics.

Aquest apartat exposa tres estudis sobre departaments didàctics: un primer estudi que donarà a conèixer les opinions del professorat dels centres catalans sobre els departaments didàctics als quals pertany. Un segon grup d'estudis exposarà dos models de procediments avaluadors (avaluació interna i avaluació externa de centres) que la Inspecció d'Educació Catalana ha fet servir per avaluar el funcionament dels departaments didàctics dels centres educatius. Per últim, una investigació realitzada també per la Inspecció educativa, aquesta vegada per la Conselleria d'Educació del govern de Navarra, analitza un dels processos que consideren clau com a punt de partida de les programacions de les diferents àrees curriculars: els departaments didàctics.

1. Catalunya va participar en l'avaluació estatal portada a terme per l'INCE a l'alumnat de 4t d'ESO dels centres catalans (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003).

Un dels objectius d'aquest informe publicat al març de 2002 era analitzar dades contextuals que poden tenir incidència directa en els resultats acadèmics de l'alumnat de secundària.

Destacarem seguidament els resultats d'alguns dels indicadors avaluats en aquest informe, la informació dels quals pot ser interessant per a l'estudi actual sobre l'àrea d'educació física.

Abans però cal fer un advertiment: tot i que el professorat enquestat en aquest estudi no pertany a l'àrea d'educació física, la seva opinió sobre el funcionament dels respectius departaments didàctics permet trobar punts de contacte amb l'àrea d'educació física.

- La gran majoria del professorat pensa que la seva funció docent s'afavoriria amb la incorporació en els departaments de més mitjans materials.
- Aproximadament el 50% del professorat enquestat considera que els departaments didàctics ofereixen bastant suport i orientació al professorat.
- Els recursos materials i didàctics més utilitzats pel professorat de les àrees enquestades són el llibre de text i la pissarra. La gran majoria destaca la importància del llibre com a orientació general per al desenvolupament de les classes. A l'extrem contrari, com els menys utilitzats es troben els materials elaborats pel propi professorat del departament didàctic.
- Quant a la programació, queda clarament reflectit que els continguts (els procediments i conceptes d'una manera clara, i les actituds i valors de forma no tan clara), els objectius, els criteris i procediments d'avaluació i la motivació estan molt integrats en les programacions d'aula. Entre els instruments més utilitzats pel professorat per elaborar les programacions apareixen les programacions didàctiques del departament, tot i que els més emprats són els llibres de text i les guies didàctiques que acostumen a acompanyar-los.

- En parlar d'avaluació, els resultats destaquen la importància que el professorat atorga als criteris d'avaluació de caire procedimental i conceptual en detriment dels actitudinals. Els instruments d'avaluació més utilitzats són les observacions dels treballs individuals, els exàmens escrits i l'observació de la conducta de l'alumnat a classe.
- L'activitat extraescolar més realitzada per l'alumnat és la pràctica d'esports (un 65%).
- La gran majoria del professorat valora molt positivament l'oferta d'activitats complementàries i extraescolars organitzades pel propi centre.

2. A l'hora d'afrontar l'avaluació dels centres docents, sembla evident la impossibilitat d'avaluar la totalitat d'elements que en formen part. Però també sembla evident la necessitat que qualsevol intent de parcialitzar la realitat sigui el més global possible (Chavarría i Borrell, 2002).

«Es tracta que, sigui quin sigui l'objecte d'avaluació escollit, en el seu conjunt pugui reflectir l'efecte centre» (Chavarría i Borrell, 2002; pàg. 134).

A continuació analitzarem dos estudis portats a terme per la Inspecció del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per avaluar els departaments didàctics dins l'avaluació de centres. Són dos procediments avaluadors complementaris que ofereixen perspectives diferents sobre un aspecte parcial de la realitat, però amb gran implicació en el funcionament global del centre: un procediment d'avaluació extern on la responsabilitat de l'estudi recau en la inspecció d'educació, i un altre procediment d'avaluació intern, la responsabilitat del qual està en mans de la pròpia institució educativa.

a) L'any 1997, a partir de la publicació d'una Ordre que regulava l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics, l'avaluació externa dels centres va a càrrec de la Inspecció d'Ensenyament. A partir d'aleshores es porten a terme dos Plans Directors, amb la finalitat de realitzar les actuacions necessàries per a l'avaluació dels centres. El primer Pla Director va tenir lloc el període 1997-2001 i el segon correspon a les actuacions que s'estan portant a terme en aquests moments, el Pla del 2002-2006. Per poder realitzar aquestes

actuacions avaluatives es van elaborar tot un seguit de dissenys avaluatius que van conformar el pla específic de l'avaluació externa. L'Ordre determinava dos àmbits d'avaluació: l'àmbit d'ensenyament-aprenentatge i l'àmbit organitzatiu. Dins l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge s'han concretat objectes d'avaluació per a cadascuna de les àrees curriculars, entre les quals figura l'educació física (Sotsdirecció General d'Inspecció d'Ensenyament, 2003).

S'han delimitat tres objectes susceptibles de ser avaluats: l'ensenyament-aprenentatge de les habilitats motrius bàsiques a primària, l'ensenyament-aprenentatge de les habilitats motrius al primer cicle de secundària i l'activitat física i la salut a l'escola.

Centrarem l'atenció en aquest últim objecte d'avaluació. Es pretenen analitzar les accions educatives orientades a la salut, la seguretat i la higiene portades a terme pel centre docent. Les actuacions de l'àrea d'educació física són considerades especialment importants per la pròpia naturalesa de l'àrea. Per conèixer la realitat de les accions concretes que l'àrea d'educació física ofereix a l'alumnat de secundària, la mateixa inspecció ha dedicat una part important dels instruments utilitzats a analitzar el departament didàctic, revisant documentació i entrevistant el professorat i el cap del departament.

La taula 2.6.1 resumeix els elements de supervisió de cadascun dels àmbits a avaluar. Si aquests elements han estat escollits per la inspecció per conèixer la realitat de la implicació de l'àrea en temes de salut, ens podran ser útils com a futurs indicadors de qualitat de l'àrea d'educació física.

	ELEMENTS DE SUPERVISIÓ
Planificació curricular	Organització horària, organització del currículum (crèdits comuns, variables i de síntesi), elaboracions curriculars (projecte curricular de l'àrea) i treballs de l'alumnat
Recursos humans i didàctics	Ràtio professorat/alumnat en els diferents grups, espais específics (coberts i descoberts), equipaments específics, recursos audiovisuals i recursos informàtics
Funcionament del departament/seminari	Organització del departament (hores de dedicació, distribució de tasques, organització del material didàctic de suport), funcionament de les reunions (objectius, periodicitat, contingut, actes...) i coordinació

Taula 2.6.1: Elements de supervisió dels departaments didàctics. Font: Elaboració pròpia a partir del document elaborat per la Inspecció d'Ensenyament

b) Un altre dels mecanismes d'avaluació dels centres educatius és l'avaluació interna. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya dissenya uns materials que permeten l'autoavaluació qualitativa en equip d'una sèrie de paràmetres clau. Un d'aquests paràmetres a avaluar són els departaments didàctics, també anomenats "equips d'àrea" (Direcció General d'Ordenació Educativa, 2000).

S'ofereixen als departaments didàctics dels centres uns instruments d'avaluació amb una sèrie d'indicadors que hauran de valorar en una escala de l'1 al 4.

Els indicadors sobre el funcionament dels departaments didàctics giren al voltant d'aquestes sis dimensions. En cada una d'aquestes dimensions assenyalarem a continuació els més adequats per a l'establiment dels indicadors d'aquest estudi:

a) *Què i quan ensenyem*

S'analitza si les operacions bàsiques del segon nivell de concreció s'han fet mitjançant el consens entre tots els membres del departament i si les decisions són coherents, si la programació té en compte l'atenció a la diversitat i la individualització dels aprenentatges i si es fa una valoració de les programacions realitzades.

b) *Com ensenyem*

S'avalua si el departament parla sobre aspectes metodològics, si col·labora en la coordinació d'estratègies metodològiques, si hi ha criteris comuns de gestió de les sessions i si en finalitzar el curs es fa una revisió dels resultats de l'aplicació de les metodologies emprades.

c) *Els materials i els recursos didàctics*

Es pregunta al departament si hi ha consens en la tria de materials (llibres de text, recursos didàctics de suport...), si el professorat que comparteix un mateix nivell acadèmic els prepara en comú, si hi ha un arxiu de recursos, si hi ha col·laboració en l'organització i gestió de les activitats complementàries i sortides del departament, si es coordinen per a la utilització dels diferents espais, si acorden la distribució del pressupost en funció de les necessitats, etc.

d) *L'avaluació de l'alumnat*

Es té en compte si hi ha consens quant als criteris d'avaluació de cada crèdit i en les notes finals d'àrea, si estan concretats uns criteris de promoció, si els resultats de les proves d'avaluació s'analitzen i valoren entre tot el professorat, si els resultats d'aquestes proves impliquen canvis en la programació, en la metodologia o en la tria de materials didàctics, si hi ha un arxiu amb els instruments d'avaluació utilitzats.

e) *La revisió de les pròpies actuacions*

S'analitza si es tenen previstes sessions de treball per revisar entre tot el professorat: programacions, aplicació de les programacions, materials i recursos, activitats complementàries, distribució i ús del pressupost, i si s'utilitzen les conclusions d'aquestes sessions de treball per fer els reajustaments que siguin necessaris de cara al curs següent.

f) *El clima de treball*

Es valora si la dinàmica de les reunions facilita la reflexió, la participació, la presa de decisions consensuada, si els conflictes o les discrepàncies es solucionen amb el diàleg i si realment allò que es decideix es duu a terme.

3. La Conselleria d'Educació del govern de Navarra va iniciar l'any 2002 tot un seguit d'estudis diagnòstics sobre la situació dels centres educatius amb la intenció de millorar la qualitat dels processos i els resultats. I dins els processos van decidir començar amb un estudi rigorós dels departaments didàctics (*Evaluación de los departamentos didácticos*, portat a terme des de la inspecció) perquè els consideren òrgans clau en el funcionament del centre, en el sentit que és en el marc dels departaments on s'inicien les programacions de les diferents àrees educatives que l'alumnat haurà de cursar al llarg de l'etapa escolar (Gobierno de Navarra, 2002).

Aquest interessant estudi és un dels que enforteix la decisió d'analitzar l'àrea d'educació física a partir de la visió del màxim exponent del departament didàctic de l'àrea, el cap del departament.

«Así pues, la calidad de un centro educativo de Secundaria está condicionada, en gran medida, por el mejor o peor funcionamiento de los departamentos didácticos y por la calidad profesional de todos y cada unos de los profesores y profesoras coordinados por sus respectivos jefes de departamento. La adecuada coordinación entre jefes y profesores dentro del departamento es crucial para garantizar un buen funcionamiento del mismo. Especial atención recibe en el presente estudio la figura del jefe de departamento. Por sus funciones, definidas en el Reglamento Orgánico, se convierte en el líder natural del departamento. Este liderazgo tiene elementos personales que dependen del talante de cada persona, pero estos son permeables al efecto de la experiencia y del aprendizaje. Es por lo tanto importante conjugar las dimensiones

personales y técnicas para caracterizar esta figura de gran relevancia en el funcionamiento de los Institutos. »(Gobierno de Navarra, 2002; pàg. 10).

Per bé que les conclusions d'aquest estudi fan referència a tots els departaments didàctics i no hi ha cap menció específica a una o altra àrea de coneixements, els resultats serviran per complementar les variables i els indicadors de l'estudi de la qualitat de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona, així com per establir una comparació entre la situació de la nostra àrea i la de les altres.

- *Configuració dels departaments didàctics en els IES de Navarra*

Predominen els departaments petits, amb tres membres com a màxim.

- *Organització i funcionament dels departaments didàctics*

- En general hi ha inquietud per la innovació i per la formació permanent.
- Un de cada tres professors entrevistats manifesten que no hi ha coordinació entre el professorat de primer i segon cicle i batxillerat. Diuen a més, que dins els departaments no es treballa en equip.
- El professorat se sent recolzat pel propi departament.
- No es té cura dels aspectes formals de les reunions de departament: no hi ha un pla de treball anual, no hi ha ordres del dia i no sempre s'aixeca acta de la reunió. El professorat participa a les reunions, tot i que ningú no les modera ni en controla el temps. Més de la meitat del professorat pensa que no es donen dinàmiques que afavoreixin l'eficàcia de les reunions. No hi ha l'hàbit d'avaluar les reunions del departament. Els temes més protagonistes de les reunions són: les programacions, informacions vàries, activitats complementàries, resultats acadèmics i avaluacions.

- Hi ha bona coordinació entre els diferents departaments dels centres escolars.
 - Els equips directius estan moderadament satisfets pel nivell de col·laboració dels departaments en la gestió dels centres.
 - En general el nivell de satisfacció del professorat amb el funcionament del departament és adequat.
- *La documentació dels departaments didàctics*
 - Les programacions didàctiques s'acostumen a ajustar a la normativa.
 - Una de cada tres programacions està redactada de forma molt genèrica, sense incloure ni tan sols els criteris de qualificació. No es fan programacions per grups específics. Segons el professorat es fa un seguiment i es proposen millores pel curs següent.
 - A les memòries anuals no hi ha valoracions sobre els resultats acadèmics de l'alumnat.
 - En més de la meitat dels departaments hi ha un inventari actualitzat del material.
 - Tres de cada quatre professors pensen que el seu departament té recursos suficients.
 - *Els caps de departament*
 - La majoria són definitius al centre i amb molta experiència docent.
 - Un de cada tres caps de departament manifesten que no tenen temps suficient per desenvolupar totes les funcions que els pertocquen. Aquesta opinió coincideix amb la impressió del professorat dels departaments, on un de cada tres opina que el seu cap no desenvolupa correctament les seves funcions.

- Els equips directius pensen en general que un de cada tres caps de departament no és l'idoni.
 - Hi ha disparitat de criteris entre professorat, equips directius i els caps quant a l'elecció del cap del departament. En general l'elecció per votació del professorat dins cada departament sembla el procediment més acceptat.
- *Valoració global dels departaments didàctics*
 - La meitat dels departaments funcionen dins els marges de la normalitat, però un de cada quatre presenten deficiències o no funcionen de manera satisfactòria.
 - Dos de cada tres caps de departament desenvolupen les seves funcions de forma acceptable i només un de cada tres ho fa amb algunes o amb clares deficiències.

Un cop analitzada la informació recollida en aquest estat de la qüestió, arriba el moment de situar la nostra recerca en relació a tot el marc conceptual conegut i explorat en aquesta primera fase del procés d'investigació (Quivy i Campenhoudt., 1997).

3. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

Un cop analitzat l'estat de la qüestió a partir de les publicacions seleccionades sobre el tema, s'ha pres la decisió d'estudiar la qualitat de l'àrea d'educació física a partir de l'anàlisi de tots els elements tal i com es troben en la realitat; és a dir interrelacionats entre sí. Aquesta visió integradora pot ser mostrada sobretot pel departament d'educació física i més concretament, per la persona que es troba al capdavant, el cap del departament. La realitat de l'àrea d'educació física dels centres, dinàmica, canviant i complexa exigeix un tractament multidimensional.

“El factor último que determina la calidad educativa de un centro no son los indicadores de calidad individualmente considerados, sino la estabilidad de sentido de ilación que exista entre ellos” (Gil, 1998; citat per González 2000; pàg 58)

Aquesta frase justifica per si mateixa l'elecció de la metodologia per fer front a la problemàtica de l'estudi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física a la ciutat de Barcelona. Resulta difícil parlar de qualitat pensant en el pes específic d'un únic indicador aïllat. Els plantejaments actuals de qualitat sigui quin sigui l'àmbit d'actuació, reclamen una dimensió multidimensional amb perspectives múltiples de tots i cadascun dels indicadors que interactuen al mateix temps.

És per això que som partidaris d'apropar-nos a la realitat de les àrees d'educació física dels centres que imparteixen l'ESO de la ciutat de Barcelona d'una manera integral mitjançant un model de treball que permeti el desenvolupament científic de la nostra àrea de coneixement: el paradigma hermenèutic o interpretatiu (Arnal, 1997). Les decisions del professorat poden dividir-se en dues fases fonamentals, una preinteractiva i una altra interactiva (Pieron, 1999). La primera està relacionada amb totes les decisions que s'han de prendre abans que el professorat es reuneixi amb l'alumnat, és a dir aquelles relacionades amb la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge i en la segona, l'anomenada fase interactiva el professorat haurà d'aplicar tot el que ha previst quan entra en contacte amb els grups classe.

Situem doncs aquesta investigació en aquest marc de referència científica perquè ens interessa l'anàlisi de les situacions prèvies a la fase interactiva professorat-alumnat, és a dir aquelles que afecten a la fase preinteractiva

El més important és que el model emprat tingui, el que s'anomena "validesa ecològica". Les habilitats i les estratègies d'ensenyament eficaces poden ser interpretades i compreses sempre que el professorat sigui sensible al context. (Siedentop, 1998). La ecologia és la part de la biologia encarregada d'estudiar les interaccions dels organismes entre ells i amb el medi on viuen (Institut d'Estudis Catalans, 1995). El procés d'ensenyament-aprenentatge no pot ser estudiat si no és amb aquesta perspectiva globalitzadora, interrelacional de tots els elements que hi participen.

El model ecològic de l'aula d'educació física, desenvolupat per Tinning i Siedentop a partir del model ecològic de l'aula definit per Doyle a 1979, es va centrar en la interrelació de tres sistemes de tasques: tasques d'organització, tasques d'aprenentatge i el sistema d'interaccions socials entre l'alumnat (Siedentop, 1998). Aquest model ecològic però, no tindria sentit si no es té en compte com a consideració prèvia, que totes les interaccions que es produeixen entre aquests tres sistemes de tasques que el configuren es duen a terme dins un marc contextual que condiciona el procés d'ensenyament-aprenentatge (Trigueros i Rivera, 2004).

De la mateixa manera que Doyle va analitzar la interacció dels tres sistemes de tasques per explicar el model ecològic de l'aula d'educació física, la nostra recerca partint d'aquest model, ha volgut tenir en compte tots i cadascun dels elements presents al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge en la fase preactiva i que venen determinats pel context en el qual es produirà aquest procés. Així, el model ecològic de l'àrea d'educació física serà explicat a partir de l'anàlisi de la interrelació d'aquests cinc elements exposats a la figura 3.1: alumnat, currículum, professorat de l'àrea, centre educatiu i comunitat educativa.

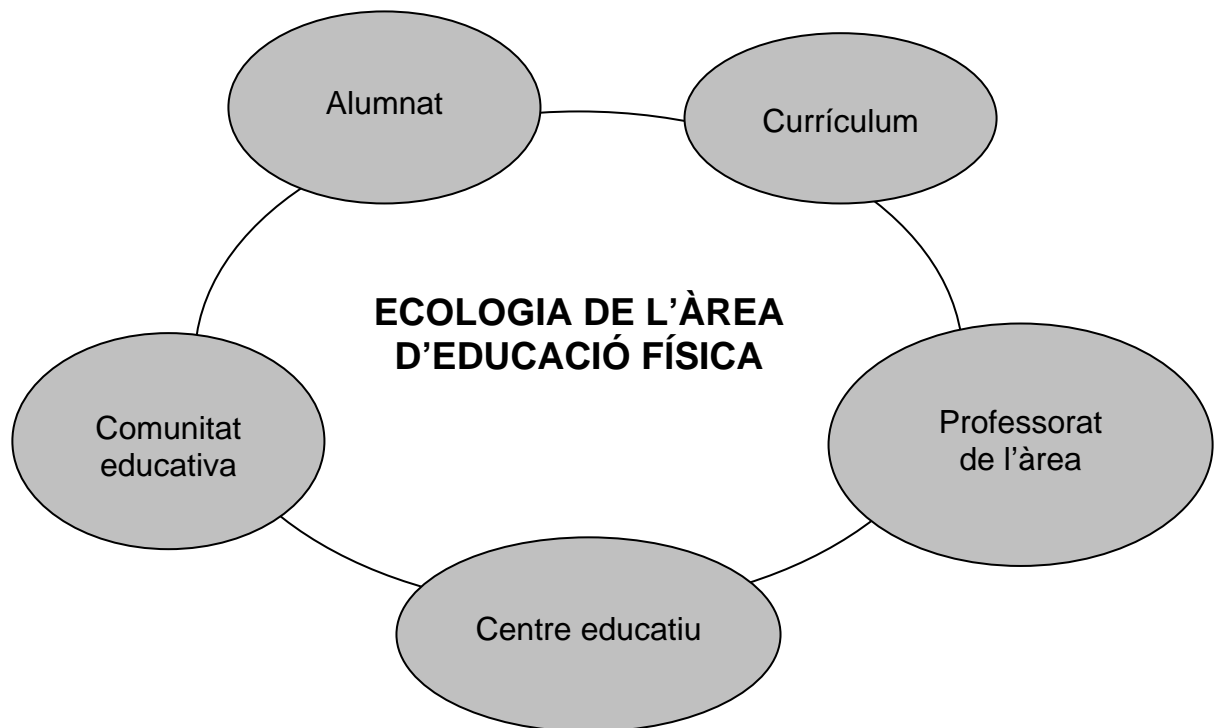


Figura 3.1 : Model ecològic de l'educació física en la fase pre-activa

La relació que s'estableix entre tots cinc elements dóna el suport necessari al professorat de l'àrea per aconseguir l'èxit en la fase interactiva on es produeix el contacte directe amb l'alumnat.

El cap d'un departament didàctic, com a membre de l'equip de coordinació del centre educatiu, es converteix en el nexa d'unió entre l'equip directiu, responsable de la gestió del centre i el professorat de l'àrea. Una gran part de les decisions que afecten la dinàmica general del centre es discuteixen en el marc dels anomenats "equips de coordinació" formats pels tots els caps de departament i l'equip directiu. D'aquesta manera, el cap es converteix en portantveu dels problemes que afecten a l'àrea d'educació física i que el propi professorat li fa arribar en les reunions de departament. A més, la seva figura és fonamental per assegurar l'aplicació del marc curricular establert per l'administració.

Per potenciar la qualitat d'una àrea educativa en els centres educatius, en el cas que ens ocupa de l'àrea d'educació física, s'han establert 5 nivells d'actuació. La figura 3.2 esquematitza la perspectiva teòrica emprada per analitzar l'àrea d'educació física en els centres educatius de la ciutat.

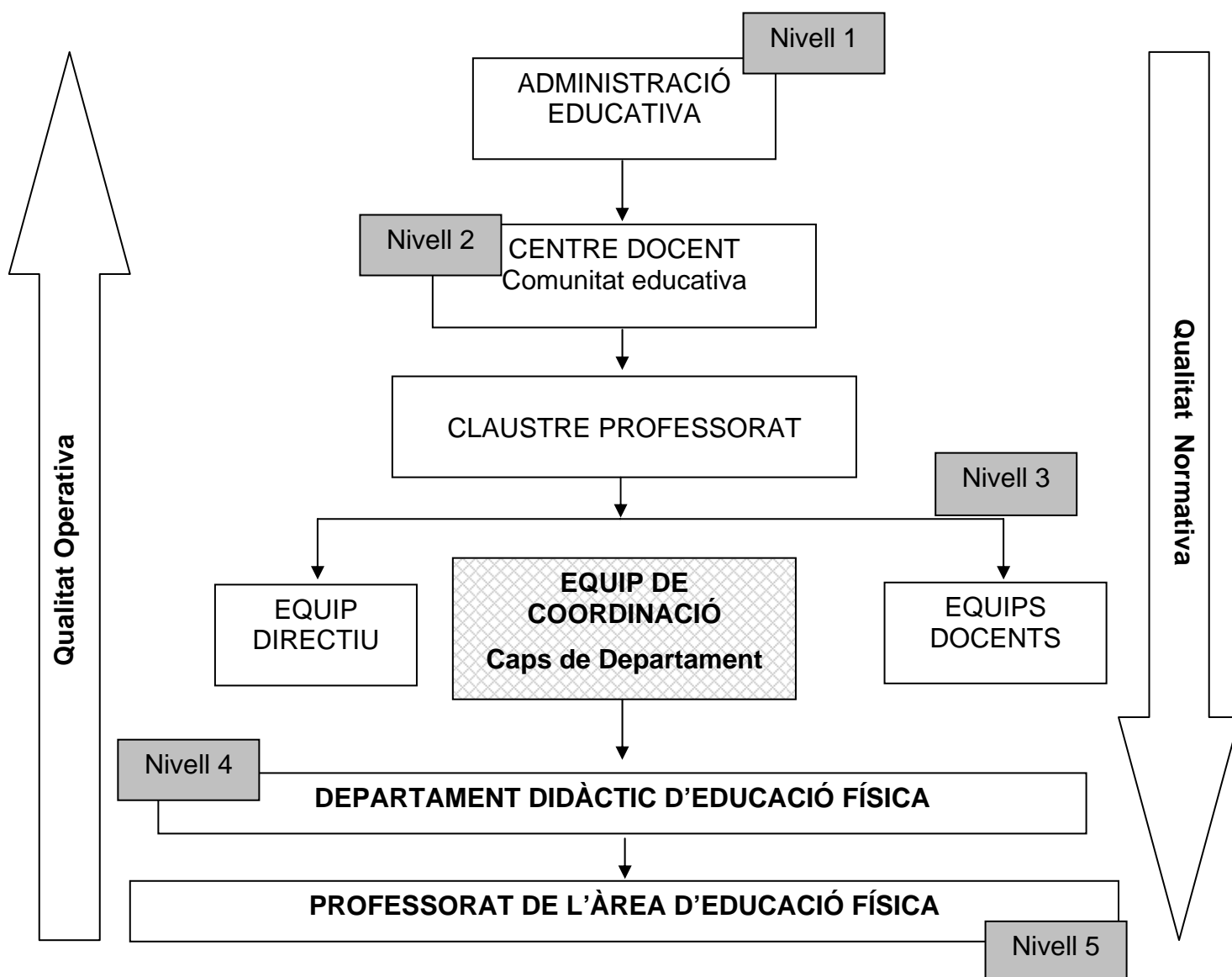


Figura 3.2 : Nivells de qualitat operativa i normativa

El primer nivell està representat pel marc legal i curricular que afecta a les diferents àrees de coneixement. És el que s'anomena "qualitat burocràtica", una concepció de la qualitat basada en entendre el servei públic escolar com a compliment rigorós de la normativa legal (Angulo, 1994). En aquest primer nivell és molt difícil intervenir ja que depèn bàsicament de decisions polítiques.

És per això que des d'aquest primer nivell s'inicia el que podríem anomenar "*qualitat normativa*", un nivell de qualitat que hem de continuar reclamant a les administracions educatives, però que ens permeten un marge de maniobra limitat a les decisions preses.

Un segon nivell seria el corresponent al centre docent. Millorar la qualitat dels centres docents és una tasca que implica a tota la comunitat educativa. Actualment 30 centres catalans formen part del projecte "*Qualitat i millora contínua*", impulsat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. L'objectiu d'aquest projecte és l'experimentació de nous models de gestió que cerquin la millora contínua de la qualitat de l'ensenyament. La participació en la millora de la qualitat per part de l'àrea d'educació física en aquest nivell és més propera que en l'anterior. L'òrgan de decisió més important d'un centre educatiu és el Consell Escolar, amb representació de tota la comunitat educativa i que compta amb uns mecanismes de participació prou democràtics com per incidir en decisions que afectin a l'àrea.

El nivell 3 és un nivell de responsabilitat exclusiva del professorat que s'organitza en equips interdisciplinars: un equip directiu, format per professorat encarregat de portar a terme la gestió del centre educatiu, l'equip de coordinació, format pels caps dels departaments didàctics de totes les àrees juntament amb l'equip directiu, i els equips docents que aglutinen el professorat que imparteix docència a un mateix nivell acadèmic.

En aquest nivell intermedi, la presència de l'educació física comença a ser notòria. És una gran oportunitat per manifestar i defensar en veu alta les necessitats específiques d'una àrea de coneixements, amb característiques pròpies que la fan diferent de les altres. En aquest nivell, el cap de departament d'educació física, es converteix en una peça clau i serà funció seva, com a membre de l'equip de coordinació, fer explícites aquestes necessitats vetllant per la qualitat de la seva àrea de la qual és el responsable últim.

El nivell 4 correspon al departament didàctic format pel professorat de l'àrea d'educació física. El departament pren moltes decisions que poden afectar a la qualitat de l'àrea i que depenen gairebé d'ell de manera exclusiva. Una gran

part de la responsabilitat de millora depèn de l'actitud, la motivació, el treball en equip, etc, del professorat que pertany a l'àrea. Moltes vegades la qualitat depèn més de l'actitud amb "c" del professorat, que no pas d'aptitud, amb "p".

I el nivell on els canvis i la millora permanent depenen exclusivament de tots i cadascun dels professors i professores que formen part del col·lectiu del departament és el nivell 5. Per aquesta raó, des d'aquest nivell es pot iniciar el procés del que hem batejat amb el nom de "*qualitat operativa*". Programar les unitats didàctiques amb l'atenció que mereixen, depèn del professorat; preparar les sessions a consciència, depèn del professorat; involucrar-se en la vida del centre, depèn del professorat; rebre formació permanent i actualitzar-se, depèn del professorat, etc.

Aquest últim nivell de qualitat en definitiva està constituït per la coherència entre els fins educatius i les realitzacions i accions docents. Angulo anomena aquesta concepció de la qualitat amb un component més humanista de l'educació, "qualitat docent" (Angulo, 1994)

Si l'àrea d'educació física d'un centre educatiu no funciona com ens agradaria i tenim la intenció de millorar-ne la situació, tenim l'opció de queixar-nos perquè l'administració (nivell 1) no ofereix suport, perquè el centre no posa solució als problemes de l'àrea (nivell 2) i d'esperar pacientment un desenllaç favorable. Aquestes solucions les podem exigir, demanar i lluitar per a què arribin però són solucions que prendran altres i mentre no les prenguin, hem de seguir treballant en la nostra realitat. El professorat, tot i que ha de demanar responsabilitats a l'administració i al centre, ha d'iniciar una via paral·lela a la de la millora teòrica: la de la millora operativa començant des d'un mateix (nivell 5), compartint i fent un front comú amb els companys del departament (nivell 4) per a què el cap de departament lluiti, negociï, expressi les necessitats de l'àrea i les defensi en el moment i en el lloc adequats (nivell 3).

Acabem el capítol amb una cita que reforça la idea del que nosaltres entenem com a qualitat operativa. Esprémer els recursos que tenim al nostre abast, prendre decisions que depenen tan sols de nosaltres són accions que, a curt termini poden provocar un augment de la qualitat de l'àrea d'educació física.

“Mai no tindrem tot allò que necessitem. Sempre ens faltaran coses. Això no ens ha de portar a no fer res, o a limitar-nos a formular queixes d’insatisfacció. Cal que utilitzem els recursos que tenim, que en traguem el màxim de rendiment i, simultàniament, reclamem i reivindiquem les ajudes i els recursos que necessitem per fer millor la nostra feina” (Notó, 2000; pàg 40)

4. L'OBJECTE TEÒRIC DE LA RECERCA: LES VARIABLES I ELS INDICADORS

«Els indicadors són fets empíricament comprovables dels quals es pot presumir i que remetent a l'existència d'un fet no directament observable. Són l'expressió empírica d'una variable i la seva traducció en indicadors rep el nom d'operacionalització» (Heinemann, 2003; pàg. 70).

De la lectura d'aquesta cita textual es desprèn que la qualitat, com a fet no directament observable que és, no es pot mesurar. És per això que necessitem indicadors que ofereixin informació sobre el funcionament de l'àrea d'educació física, detectin problemàtiques i cridin l'atenció sobre el què realment està succeint en cada centre (Marchesi i Martín, 1998).

Per tal d'estudiar la qualitat de l'àrea d'educació física s'ha optat per partir de tres dimensions que es corresponen als tres tipus de variables que la majoria de recerques semblants han fet servir per estudiar els sistemes educatius: entrada, procés i sortida (Castejón, 1996; González, 2000; INECSE, 2002; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2003, Stewart, Manz i Sims, 2003, etc.).

Les variables d'entrada són aquelles variables estructurals, de partida, amb què compta el departament en iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Algunes vénen donades per la mateixa administració educativa o pel centre. Les variables de procés permeten conèixer l'evolució de les accions educatives i les condicions en les quals es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge. Finalment, les variables de sortida són les referides al producte final, és a dir als aprenentatges de l'alumnat com a resultat del procés d'ensenyament-aprenentatge. Cadascuna d'aquestes variables té associat un determinat nombre d'indicadors que justifiquen la seva existència. La majoria dels indicadors estan avalats per criteris normatius que els regulen i que els donen un màxim d'objectivitat. En alguns casos però, la norma pot ser superada per criteris de funcionalitat.

A continuació s'explicaran i, més important encara, es justificaran i s'argumentaran els indicadors que s'han escollit per a cadascuna de les variables a estudiar, de les tres dimensions: entrada, procés i resultats⁴ (veure taula 4.1).

⁴ Per poder consultar les variables i els indicadors un cop traduïdes en preguntes, a la pàgina 384 (Annex 2) hi ha el qüestionari que va ser administrat als caps de departament dels centres de la ciutat.

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes
4.1 ENTRADA	4.1.1. Instal·lacions i material	Pati	53
		Pista poliesportiva	52
		Espai cobert (gimnàs)	54
		Vestidors	55
		Dutxes	55
		Magatzem	56
		Altres espais de pràctica	57,58,59
	4.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física	Horaris	10,11,12,13,14,15
		Pressupost	16,17,18,19
		Distribució professorat-grups	25
	4.1.3. Formació del professorat de l'àrea d'educació física	Titulació	44
		Anys d'experiència docent	45
		Estabilitat del professorat de l'àrea	44
	4.1.4. Actualització permanent del professorat	Assistència a cursos	45
		Assistència a congressos	45
Recursos didàctics de suport		47,48,49	
4.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física	Hores lectives complementàries a les d'educació física	45	
4.2 PROCÉS	4.2.1. El departament d'educació física	L'organització del departament	4,25,46
		La figura del cap del departament	5,6,7,8,9,26,30
		Reunions de departament	27,32
		Presència de l'educació física en el reglament de règim intern	33
		La programació de les activitats complementàries i extraescolars	50,51
	4.2.2. La programació de l'àrea d'educació física	La importància de la programació	28
		Decisions 2n nivell de concreció (projecte curricular)	20, 21, 24
		Decisions 3r nivell de concreció (crèdits)	22, 29,31
		Avaluació de la programació	23
		Avaluació dels objectius referents als tres tipus de continguts	34,35,36,37
4.3 SORTIDA	4.3.1. Qualificacions de l'alumnat	L'assoliment dels objectius terminals	39
		% de l'alumnat que suspèn l'assignatura	38
	4.3.2. Projectes de l'alumnat relacionats amb l'àrea d'educació física	Recerques, publicacions, premis obtinguts	40,41
		Treballs de recerca de segon de batxillerat de temàtica esportiva	42
		Alumnat d'ESO amb estudis post obligatoris relacionats amb l'activitat física	43

Taula 4.1 : Relació de dimensions, variables, indicadors i preguntes del qüestionari.

4.1. Les variables d'entrada

Sota aquesta dimensió es troben delimitades aquelles variables enteses com a punt de partida previ a les diferents preses de decisió. A continuació s'exposen cadascuna de les variables, juntament amb els indicadors que farem servir per analitzar-les.

4.1.1. Instal·lacions i material

El «*Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias*» determina les instal·lacions i recursos mínims per a la realització de l'educació física a l'ESO.

L'article 25 diu que els centres on s'imparteix l'educació secundària obligatòria disposaran, com a mínim, de les següents instal·lacions:

«Un patio de recreo de, al menos 3 metros cuadrados por puesto escolar y que, como mínimo, tendrá una superficie de 44 por 22 metros, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva.»

«Un gimnasio con una superficie de 480 metros cuadrados y que incluirá vestuarios, duchas y almacén.»

Aquesta és l'única referència normativa existent. Això implica que qualsevol centre que cobreixi aquests mínims, compleix la llei.

Cal però, que la realitat afirmi si el que està considerat com a mínim és o no suficient per cobrir les necessitats de la programació de l'àrea.

Aquesta variable permetrà detectar si els centres compleixen o no amb els mínims establerts, així com la funcionalitat dels espais disponibles. S'entén per funcional, l'equipament esportiu capaç d'adaptar-se perfectament a la funció que ha de fer (Institut d'Estudis Catalans, 1995). És per això que els indicadors que es presenten a continuació van més enllà del que marca la llei. En aquest sentit les instal·lacions esportives dels centres d'ensenyament que formen part de la xarxa bàsica del Pla Director d'Instal·lacions i Equipaments Esportius de

Catalunya (PIEC), intenten ajustar-se a les característiques tipològiques, funcionals i d'ús establertes per a la xarxa bàsica (Servei d'Equipaments Esportius, 2003). És per això que s'ha volgut atorgar importància a una forma d'entendre l'organització espacial i social dels equipaments esportius escolars partint de la concepció del que s'anomena "model funcional" (Melendres-Subirats, 1970, citada per Zaragoza i Puig, 1990). Ens hem inspirat en aquest model teòric de referència perquè es basa en analitzar primer les necessitats de la ciutadania, per després actuar de forma correcta en el sistema urbà amb l'ànim de satisfer-les.

Pati de 3m² / lloc escolar (mínim 44 x 22 metres) susceptible de ser utilitzat com a pista poliesportiva

4.1.1.1. Pistes poliesportives

Es consideren poliesportives aquelles pistes amb una mida de 44 x 22 metres, reglamentàries per a esports col·lectius com l'handbol o el futbol sala, per exemple.

4.1.1.2. Zona d'esbarjo

Al marge de les pistes poliesportives, en alguns centres pot hi haver un espai susceptible de ser utilitzat com a espai esportiu. Pot ser una zona de terra, de ciment, un porxo, etc.

Gimnàs de 480 m² amb vestidors, dutxes i magatzem

4.1.1.3. Gimnàs

A més de saber si hi ha un espai cobert per a la pràctica d'activitat física i quines dimensions té, aconseguir informació respecte l'existència d'algun factor que en limití l'ús oferirà criteris per avaluar la funcionalitat.

4.1.1.4. Vestidors

Potser a causa d'un plantejament purament esportiu, en molts centres escolars s'han construït dos vestidors: "local" i "visitant" (millor dit, un per a noies i un altre per a nois). En canvi, hi haurà hores en què molt possiblement hi hagi dos o més grups fent educació física a la vegada. La normativa no especifica res més, però cal saber si dos vestidors són suficients o no, i en el cas que no ho siguin, si aquesta insuficiència pot afectar la qualitat de l'àrea. Dit d'una altra manera, cal afegir criteris de funcionalitat.

4.1.1.5. Dutxes

El treball d'hàbits higiènics després de la pràctica esportiva pot dependre del nombre de dutxes i de l'estat de l'espai en què es troben. Tot i que la normativa no obliga l'alumnat a dutxar-se necessàriament en finalitzar la sessió d'educació física, si les condicions no són les més adequades (aigua freda, núm. de dutxes insuficient, etc.), l'alumnat no ho podrà fer encara que el professorat s'ho plantegi com a objectiu actitudinal.

4.1.1.6. Magatzem

També d'aquest indicador podem extreure dades rellevants per a l'aspecte funcional. Si es troba a peu de pista o lluny de les instal·lacions, si és suficientment gran com per guardar-hi tot el material i si té o no una sortida fàcil, són criteris que ens permetran valorar l'estat dels magatzems d'educació física.

4.1.1.7. Altres espais de pràctica

A més a més de les instal·lacions del centre, moltes vegades hi ha la possibilitat d'arribar a acords per a la utilització d'altres instal·lacions esportives properes, públiques o privades (poliesportius, piscines, camps de futbol...). De la mateixa manera, hi ha espais no específicament esportius (un parc, la platja, un carril bici, etc.) susceptibles de ser utilitzats en horari lectiu com a espai per a la pràctica esportiva.

L'ús escolar dels recursos educatius externs en horari lectiu és una de les maneres més desenvolupades de relació dels centres educatius de la ciutat amb el territori més proper (Aldàmiz i altres, 2000) i una forma d'obrir els centres al districte.

4.1.1.8. Sala on s'ubica el departament d'educació física

S'afegeix un últim indicador en la variable d'instal·lacions que permetrà saber si el professorat de l'àrea disposa d'un espai propi per realitzar tasques de programació, de preparació de sessions, de correcció d'exàmens o treballs o per a les reunions de departament. També interessa saber si aquesta sala disposa de material informàtic actualitzat per activar la creació de documentació.

4.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física

4.1.2.1. Els horaris de les sessions d'educació física

Un dels aspectes organitzatius complexes relacionats amb els horaris és la coincidència en una mateixa hora de dos o més professors d'educació física, i per tant de grups, la qual cosa implica dificultats d'organització perquè cal compartir espais de pràctica i moltes vegades a més cal modificar la programació per adequar-la a l'espai disponible. Convé destacar a més les dificultats de gestió de dos grups d'alumnes, de manera que poden arribar a coincidir un mínim de 60 en un espai únic.

La normativa determina que en fer els horaris, tasca que correspon al cap d'estudis, s'han de tenir en compte els "criteris pedagògics" establerts pel claustre del centre.

Aquest important indicador permetrà conèixer els criteris pedagògics específics de l'àrea que el cap de departament defensa a les reunions amb l'equip de coordinació del centre, on són presents l'equip directiu i els caps de la resta dels departaments. Després, amb els horaris del professorat del departament a la mà, tal i com diu l'article 4.6. de la resolució on es donen les instruccions

d'inici de curs, tindrà l'oportunitat de comprovar si el cap d'estudis, en elaborar l'horari, els ha respectat o no.

«RESOLUCIÓ de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003.»

«4.6. Confecció de l'horari

4.6.1. Aprovació dels criteris de confecció de l'horari

(...) Correspon al claustre, a proposta de l'equip directiu, atenint-se, en tot cas, a les normes generals i criteris bàsics continguts en aquest document i a l'horari tipus aprovat pel consell escolar, aprovar els criteris pedagògics que cal seguir en l'elaboració dels horaris setmanals dels grups i del professorat.»

«4.6.3. Aprovació de l'horari

Quan s'hagi confeccionat l'horari, el director o directora l'aprovarà provisionalment, el distribuirà al professorat i convocarà una sessió de claustre per tal de comprovar que, en elaborar-lo, s'han seguit els criteris establerts. Si es constata que no s'ha complert algun dels criteris pedagògics, es determinarà quin ha estat i es modificarà aquest aspecte concret en el sentit procedent en un termini màxim de 5 dies, durant els quals s'haurà de complir l'horari proposat, si calgués.»

4.1.2.2. El pressupost destinat a l'àrea d'educació física

El pressupost és un dels factors que influeix en la qualitat de la nostra àrea.

Una part important dels pressupostos va destinada a l'adquisició del material específic per a l'educació física. Tothom sap com és d'important tenir material per a les sessions d'educació física.

Aquest indicador donarà informació sobre diferents aspectes al voltant del pressupost per a l'àrea d'educació física.

En primer lloc sabrem com reparteix l'equip de gestió del centre la part del pressupost destinada a cobrir les necessitats dels departaments didàctics. L'existència de criteris per al repartiment del pressupost entre tots els

departaments oferirà una idea de si el departament d'educació física és tractat pel centre en igualtat de condicions respecte a les altres àrees.

En segon lloc coneixerem la quantitat destinada a fer front a les despeses que l'àrea genera. Hi haurà centres amb un pressupost fix i d'altres que fan una petició quan apareix una necessitat. A més, molts centres reben ajuts econòmics i/o materials per part d'alguna institució externa (AMPA, ajuntament, clubs esportius, etc.). Una vegada més, com passava en el cas de les instal·lacions, en comptes de parlar de quantitat pot resultar més rellevant conèixer la percepció de suficiència per part del cap del departament.

Per acabar, aquest indicador donarà informació sobre les partides en què els departaments didàctics d'educació física gasten els diners que els han estat assignats.

4.1.2.3. Distribució professorat - grups classe

Les instruccions d'inici de curs per als centres públics (i no, en canvi, per als privats) recomanen uns criteris de distribució que es podrà comprovar si els centres segueixen o no (Resolució de 25 de juny de 2002).

La importància de mantenir equips docents estables durant un cicle és la premissa pedagògica bàsica recomanada per l'administració. Mantenir aquesta estructura els dos cursos que dura un cicle garanteix que el professorat de les diferents àrees treballi amb els mateixos alumnes, comparteixi les seves anàlisis i coordini les respectives activitats docents. (Aldàmiz i altres, 2000).

La realitat dels centres educatius de la ciutat i les seves peculiaritats però, poden donar altres fórmules de distribució diferents.

Aquest indicador donarà compte de la manera que el professorat d'educació física dels centres es reparteix els diferents grups classe. Sobretot serà interessant descobrir si els departaments tenen criteris que garanteixin l'estabilitat que pretén l'administració en l'alumnat. És un gran avantatge tenir el mateix alumnat durant dos cursos seguits, perquè és temps suficient perquè s'arribin a consolidar els processos d'interacció professorat-alumnat, tan necessaris per aconseguir l'èxit en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

«RESOLUCIÓ de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003.»

«4.4. Criteris bàsics en l'ESO

4.4.1. Evitar la dispersió en l'alumnat: nombre i continuïtat del professorat

Aquest és el principal criteri que cal seguir en la distribució de grups d'ESO. En conseqüència:

— *El professorat dels crèdits comuns ha de ser el mateix, al llarg del curs, per a cada grup d'alumnes, i també al llarg del cicle si no és que hi ha raons justificades per fer-ho altrament.*

— *El professorat dels crèdits variables que cursa un alumne o alumna és, en termes generals, el mateix que el professorat dels crèdits comuns. Les excepcions (cultura clàssica, ètica, segon idioma...) han de reduir-se als casos estrictament necessaris.»*

4.1.3. Formació del professorat de l'àrea

Aquesta variable d'entrada a estudiar està centrada en la formació inicial del professorat, en la seva experiència com a docent i en la situació laboral en la qual es troba.

4.1.3.1. Titulació

Les dades recollides sobre aquest indicador ens permetran conèixer la titulació del professorat encarregat d'impartir l'educació física a secundària. Les titulacions del professorat que ens trobem combinen la del llicenciat en educació física (actualment llicenciat en ciències de l'activitat física i l'esport) que pot impartir l'educació física a l'etapa de l'ESO i les post obligatòries de batxillerat i cicles formatius i amb la del mestre, especialista o no en educació física, que fan l'assignatura a primer cicle de l'ESO.

4.1.3.2. Anys d'experiència docent

Aquest és un aspecte important per determinar la qualitat d'un departament. Berliner (citad per Pieron, 1999), estableix cinc fases de desenvolupament del

professorat per arribar a ser expert. Un dels indicadors més importants que determina aquest alt nivell són els anys d'experiència. Berliner parla de més de cinc anys de pràctica docent per arribar a posseir un sentit global de les situacions d'ensenyament-aprenentatge i una capacitat de resposta fluïda gairebé inconscient (Pieron, 1999).

Amb aquest indicador comprovarem la "joventut" del professorat d'educació física als centres de la ciutat.

4.1.3.3. Estabilitat del professorat de l'àrea

La situació laboral del professorat d'educació física és un tema preocupant en l'actualitat. El nivell d'integració del professorat en la plantilla del centre determinarà el grau d'implicació i de coneixement del centre, de l'alumnat i del context en què es troba immers.

El tipus de contractació serà diferent si es tracta d'un centre públic o privat. En el cas dels centres públics podem trobar personal funcionari, personal interí o personal substitut. Les situacions del professorat funcionari poden ser diferents segons si estan en la seva plaça definitiva, en comissió de serveis ocupant una plaça que no és la seva de forma temporal o en expectativa de destinació en el cas de no tenir assignada encara una destinació definitiva. El professorat interí és aquell que ocupa una plaça que l'administració ha considerat funcional i, per tant és susceptible de ser eliminada quan convingui. Finalment, el professorat substitut és aquell que cobreix temporalment la baixa del professorat funcionari o interí.

La situació laboral del professorat en centres privats es basa en el tipus de contracte laboral amb el centre. Així tenim contractes indefinits, d'interinatge, de formació i eventual. Les característiques d'aquests contractes són molt similars a les descrites per al personal funcionari.

Aquest indicador recollirà informació no només de la situació laboral del professorat dels centres de la ciutat, sinó també sobre la seva dedicació.

D'aquesta manera, trobarem professorat amb jornada completa, amb reduccions de jornada, o fins i tot amb un nombre determinat d'hores setmanals

de dedicació a la docència. Hi pot haver centres petits d'una sola línia educativa amb tan sols vuit hores d'educació física a la setmana en el currículum comú. Aquesta realitat obliga en molts casos a compaginar la docència en horari lectiu amb d'altres tasques dins i fora de l'horari lectiu.

4.1.4. Actualització permanent del professorat

La formació permanent del professorat és una eina bàsica per estar al dia i millorar la qualitat docent de l'àrea. És un dret que l'administració hauria d'exercir però també el podem entendre com un deure, ja que el professorat és responsable de respondre a les necessitats canviants de l'alumnat (Cela i Palou, 2004).

Els indicadors que donaran resposta a aquesta variable relacionada amb l'actualització del professorat són d'una banda aquells que fan referència a la participació del professorat en cursos de formació, assistència a congressos o jornades, i de l'altra, a l'adquisició de material didàctic de suport al professorat.

4.1.4.1. Assistència a cursos de formació

L'assistència a cursos d'actualització permanent poden ser classificats en dues categories: els cursos específics de l'àrea d'educació física (cursos de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, cursos d'estiu o cursos monogràfics organitzats per l'Institut Nacional d'Educació Física o per Rosa Sensat...), i els cursos que són d'altres àrees de coneixement amb una implicació clara en la millora docent (cursos de pedagogia, d'atenció a la diversitat, de dinàmica de grups, de doctorat, de postgrau, de resolució de conflictes, de tècniques d'estudi...). Les finalitats de la formació contínua del professorat no només són aquelles que es centren en el perfeccionament didàctic. També hi ha altres necessitats lligades al desenvolupament personal del mateix professorat (Florence, Brunelle i Carlier, 2000).

L'estudi serà capaç de detectar necessitats de formació o llacunes formatives en una àrea docent concreta (continguts de l'àrea, estratègies d'ensenyament, avaluació, disciplina, atenció a la diversitat...). Fins i tot sabrem si les propostes

de cursos neixen de les necessitats del departament o si la decisió de formar-se és més aviat individual.

4.1.4.2. Participació i assistència a congressos

Hi ha congressos a molts nivells (de comarca, d'ajuntament, etc.) i la participació pot ser molt diversa. El professorat pot assistir com a espectador amb la intenció d'obtenir nous recursos per a la pràctica docent, o participar com a ponent o presentant una comunicació lliure sobre algun tema que estigui investigant i compartir així una experiència innovadora amb la resta del professorat assistent. Altres vegades es presenten treballs tutoritzats pel professorat però realitzats i presentats per l'alumnat (per exemple, aquest seria el cas del Congrés Interescolar de Barcelona que l'IMEB organitza cada any per a les escoles de la ciutat).

4.1.4.3. Adquisició de recursos didàctics de suport

Els recursos didàctics de suport al professorat, també anomenats materials curriculars, són autèntics mediadors del procés d'ensenyament-aprenentatge en el sentit que actuen com a connectors entre el contingut curricular seleccionat i la pràctica educativa (Devís i Peiró, 2004).

Amb l'anàlisi d'aquest indicador tindrem la possibilitat de comprovar si els departaments d'educació física de la ciutat s'actualitzen i estan al dia respecte al material que es publica destinat al professorat.

Obtindrem informació sobre quin tipus de llibres, vídeos, CD-Rom, llibres de text de diferents editorials, normatives, etc. han adquirit els departaments en els últims anys per a la pròpia biblioteca, si tenen seleccionades pàgines web amb recursos per programar o preparar classes a disposició del professorat del departament, si estan subscrits a alguna revista més o menys científica tipus *Apunts. Educació Física i Esports*, *Revista de Educación Física* o *Tándem*, per posar algun exemple, on apareixen novetats i experiències d'altres professionals.

4.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física

La dedicació del professorat d'educació física no es limita únicament a impartir la docència en aquesta àrea. Dins l'horari setmanal del professorat hi ha altres tasques que complementen la feina principal: la tutoria d'alumnes, una tutoria tècnica, un càrrec de coordinació, un càrrec directiu, guàrdies, hores de reunions, etc.

Amb aquest indicador veurem si el professorat d'educació física, per arribar a complir una determinada jornada laboral, ha de fer més hores de guàrdia o de tutoria que un altre professor qualsevol, o si ha de complementar les hores d'educació física amb hores d'atenció a la diversitat, a grups d'alumnes nous, a grups especials, a grups amb problemes de disciplina, etc.

Ara per ara no sabem si és massa estès a Barcelona el fet que alguns professionals de l'educació física dediquin part del seu horari a la docència en altres àrees. És relativament freqüent trobar professorat d'educació física impartint educació visual i plàstica, música, l'educació física a primària o fins i tot català o castellà, per exemple.

El professorat d'educació física ha estat històricament lligat a la tutoria d'activitats complementàries i extraescolars, ja que una gran part d'aquestes activitats han estat relacionades amb el món de l'esport: campionats, lligues internes, sortides a patinar, passejades a la muntanya, tallers de malabars, etc. Potser per aquesta gran capacitat de planificació demostrada pels professionals de l'educació física en l'organització d'aquests tipus d'activitats, cada vegada trobem més professors i professores d'educació física ocupant càrrecs directius en centres educatius.

4.2. Les variables de procés

Seguidament s'exposaran els indicadors que s'han escollit en aquest estudi, útils per poder valorar les variables d'una dimensió que mostra com evolucionen les accions educatives i les condicions de docència a partir de les variables estructurals que apuntàvem en l'apartat anterior. Essent fidels al

desenvolupament del marc teòric descrit en el capítol anterior, les variables de procés són les més importants perquè la majoria de les decisions que s'han de prendre depenen, única i exclusivament, del professorat del departament. La seva lògica i coherència fruit del consens permetran executar-les amb la qualitat desitjada.

4.2.1. El departament d'educació física

D'acord amb el que s'ha exposat al punt 2.4. del present estudi, l'estructura departamental garanteix el treball en equip d'un conjunt de professionals que es dediquen a la docència en una mateixa àrea, responsabilitzant-se del disseny del PCC, d'elaborar el segon i tercer nivells de concreció de forma coherent, d'establir les estratègies didàctiques, els criteris d'avaluació de l'alumnat, etc. Aquest espai de reflexió, de participació i de suport mutu serà garantia de qualitat amb implicacions directes a les sessions. Fer funcionar aquests grups de treball depèn de molts aspectes, però sens dubte el factor humà és el determinant: el professorat i el cap de departament al capdavant.

4.2.1.1. L'organització del departament

L'article 44 del ROC, permet que cada centre organitzi els departaments segons les seves necessitats (Decret 199/1996).

«DECRET 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior.»

Article 44 Estructura, quant a departaments didàctics, dels instituts d'educació secundària

44.1 En els instituts d'educació secundària hi ha, com a mínim, quatre departaments i com a màxim deu. En aquest cas, tindran l'estructura que s'estableix a l'apartat 3 d'aquest article.

44.2 El reglament de règim interior pot modificar l'estructura de deu departaments, agrupant-ne quan així convingui per racionalització organitzativa i segons els criteris d'afinitat, o establint seminaris en el si dels departaments quan la complexitat d'aquests així ho aconselli.»

De la lectura de l'article 44 es desprenen dues informacions importants. En primer lloc, ens podem trobar centres on no hi hagi un departament d'educació física com a tal, i que l'àrea estigui dins d'un altre juntament amb àrees de coneixement més o menys afins. És per això que les possibilitats són moltes: departaments d'educació física amb un cap de departament (alguns amb l'educació física de primària inclosa), dins un altre departament juntament amb altres àrees i un cap que, lògicament no sempre serà d'educació física, etc. I en segon lloc, haurem d'analitzar el criteri pel qual determinats centres, per racionalització organitzativa", decideixen que l'educació física ha d'estar amb altres àrees suposadament afins. És força habitual trobar l'àrea d'educació física en l'anomenat "departament d'expressió" juntament amb les altres dues àrees expressives: la música i l'educació visual i plàstica.

Aquest primer indicador permetrà conèixer com estan organitzades les àrees d'educació física dels centres de la ciutat.

4.2.1.2. La figura del cap del departament

A l'estat de la qüestió hem mostrat com el propi model EFQM d'excel·lència professional destaca el lideratge com a agent facilitador de qualitat (Álvarez, 2003). El cap del departament d'educació física, com a òrgan de coordinació del professorat del departament amb contacte directe amb la resta de caps de departament d'altres àrees i amb l'equip directiu, queda en una situació de privilegi com a font d'informació primària.

L'indicador recollirà informació, bàsicament sobre el procés d'elecció del cap de departament: com ha estat escollit, si és un càrrec rotatiu o no, i en el cas que ho sigui, quin període de temps té.

Com a òrgan unipersonal de coordinació del centre, el cap de departament té definides en l'article 45 del ROC, una sèrie de funcions que es poden estructurar en cinc grans blocs (Decret 199/1996):

- a) Coordinar el procés de concreció del currículum de l'alumnat.
- b) Coordinar la fixació dels criteris per avaluar l'alumnat i les estratègies didàctiques.

- c) Promoure la formació permanent del professorat del departament.
- d) Liderar les reunions de departament.
- e) Vetllar pel manteniment de les instal·lacions i l'adquisició de material.

Pel que fa a aquesta qüestió, les dades que proporcionarà aquest indicador permetran conèixer les prioritats del cap de departament d'educació física pel que fa a les accions de gestió del departament.

4.2.1.3. Reunions de departament

Als centres docents hi ha molts "moments de diàleg: formal i informal" (Cela i Palou, 2004). Els diàlegs formals són les reunions de departament, preparades amb antelació, amb ordre del dia, aixecament d'actes, etc. Els diàlegs informals són aquells que es produeixen entre classe i classe, al passadís, a l'hora de l'esbarjo, i que són més intuïtives i més espontànies però igual d'enriquidores.

«No és qüestió senzilla decidir fins a quin punt els procediments informals ajuden o obstrueixen, en general, l'eficàcia de les organitzacions.» (Giddens, A.; 1992, pàg. 311).

Les instruccions d'inici de curs per a centres públics obliguen als departaments a reunir-se una hora setmanal per treballar conjuntament temes propis de la programació de l'àrea.

«RESOLUCIÓ de 25 de juny de 2002, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003.»

3. Projectes de centre

3.3. Programacions de les diferents àrees i matèries

(...) Els departaments o seminaris dedicaran, com a mínim, el temps equivalent a una hora setmanal seguida per a reunions regulars de treball, amb la participació obligatòria de tots els seus membres, per tal de:

- Estudiar el desenvolupament de la programació en els diferents grups i cursos i acordar, si cal, les adaptacions pertinents.
- Concretar els criteris d'avaluació i preparar conjuntament el material necessari (exercicis orals i escrits, proves objectives, pautes de correcció, documents d'observació sistemàtica de l'alumne o alumna, indicacions de treballs per realitzar, etc.).
- Analitzar els resultats que s'obtenen, per tal d'introduir en la programació les modificacions que es considerin convenients.
- Tractar els problemes d'un grup, tant generals com específics, que puguin sorgir en relació amb les àrees/matèries o en relació amb les qualificacions.

Aquestes reunions han de constar expressament en l'horari del professorat i s'ha d'aixecar acta dels acords que s'hi prenguin.»

«4.6.2. Elaboració de l'horari

L'elaboració de l'horari és responsabilitat del cap d'estudis (...) En establir aquestes hores caldrà:

- *Preveure un mínim d'una hora setmanal per a les reunions de departament o seminari, una altra per a les coordinacions de nivell, i una altra per a la tutoria d'alumnes (visites d'alumnes o dels seus pares).»*

Cembranos, Montesinos i Bustelo (2001) consideren la reunió com a unitat fonamental de la conducta d'un equip de treball, i un equip es redueix als moments en els quals funciona com a tal, és a dir, quan es reuneix. Les reunions són una gran oportunitat perquè el departament treballi en equip, perquè el pensament col·lectiu és potencialment més ric que el pensament

individual (Cembranos i Medina, 2003). Aquests dos autors defensen aquesta tesi a favor del cervell col·lectiu, i destaquen que el grup té la capacitat d'assimilar un gran volum d'informació, un major nombre de punts de vista i de solucions davant de situacions diverses i un gran potencial creatiu.

Mitjançant aquest indicador podrem comprovar si els departaments d'educació física dels centres de Barcelona exploren aquest recurs tan important i demostren que treballen en equip. No només donarà informació sobre si es reuneix o no el professorat del departament, sinó que a més analitzarà les estratègies que utilitza el seu cap per dirigir les reunions d'una manera eficaç.

4.2.1.4. Presència de l'educació física en el Reglament de Règim Intern (RRI)

El ROC (Decret 199/1996) també regula el disseny del reglament de règim interior dels centres educatius.

«Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior.»

Article 10 Reglament de règim interior

10.1 El consell escolar del centre aprova, a proposta de l'equip directiu, el reglament de règim interior que recull, en el marc dels projectes educatiu i curricular, els aspectes relatius al funcionament intern del centre en allò no específicament previst a l'ordenament normatiu general. Continirà la concreció en regles i normes dels drets i deures dels alumnes i l'organització del funcionament dels recursos humans, materials i funcionals.»

El RRI és l'instrument que recull la dimensió formalitzadora de l'estructura organitzativa d'un centre educatiu, és a dir, el conjunt de regles, normes i procediments que la fan més operativa (Antúnez, 2001).

És un dels documents base dels centres educatius, juntament amb el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre. És un conjunt de regles que guien la convivència dels centres educatius, on apareixen reflectits els drets i els deures dels diferents estaments que formen part de la comunitat educativa.

La peculiaritat de les característiques de l'àrea d'educació física fan necessària la regulació interna d'una sèrie d'aspectes, sobretot d'aquells que fan referència a l'adquisició d'hàbits personals i socials, que apareixen gairebé de forma exclusiva en els escenaris propis de l'assignatura.

Així, entre d'altres, aquest indicador oferirà informació sobre la regulació d'aspectes com: la recollida de dades mèdiques a principi de curs, l'ús de les instal·lacions esportives i la zona de vestidors, les operacions d'entrada i sortida dels vestidors, la roba per a la pràctica esportiva i d'higiene personal, l'ús de llibre de text i/o llibreta en les sessions pràctiques, les justificacions de faltes de l'alumnat (d'assistència, d'equipament, de pràctica...), etc.

4.2.1.5. La programació de les activitats complementàries i extraescolars

Hi ha una certa confusió sobre la definició i les característiques d'aquests dos tipus d'activitats pròpies dels centres educatius. L'article 2 de la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros* (LOPEGC) permet aclarir conceptes: «...se entiende por actividades escolares complementarias las organizadas por los centros docentes en el marco del horario escolar y de acuerdo con su proyecto educativo». Dit d'una altra manera, les activitats complementàries són aquelles que es realitzen durant l'horari escolar amb un caràcter diferenciat de les pròpiament curriculars de cada una de les àrees educatives, pel moment, l'espai o els recursos que utilitzen. Pel que fa a les activitats anomenades extraescolars, les dues diferències fonamentals són el seu caràcter voluntari per a l'alumnat i el fet que les organitza el centre però fora de l'horari lectiu, i d'aquesta manera potencia l'obertura del centre al seu entorn (Santos i Sicilia, 1998).

Aquests tipus d'activitats més "informals" són interessants en primer lloc perquè projecten una formació més global, més integral de l'alumnat, i ofereixen una possibilitat d'ocupació racional i saludable del seu temps lliure. En segon lloc, perquè aquestes activitats tenen molt èxit entre l'alumnat en general, especialment en aquell que no s'acaba d'adaptar massa bé als continguts i les metodologies que s'utilitzen en les activitats de caire més acadèmic (Aldámiz i

altres, 2000). Finalment, les activitats complementàries i extraescolars són una gran oportunitat per aprofundir en la utilització de l'activitat física i l'esport com a eina d'integració i d'educació multicultural.

Tot i que la programació i la promoció d'aquestes activitats no recau en els departaments didàctics sinó que hi ha la figura específica del "coordinador d'activitats i serveis escolars" regulada en l'article 46 del ROC, hem volgut recollir informació sobre aquest indicador pel contingut d'una de les seves funcions: «*Promoure i coordinar les activitats culturals i esportives.*»

Per aquest motiu entre d'altres, en molts centres aquesta coordinació recau en algun membre del departament d'educació física.

Aquest serà doncs, un indicador més que mostrarà la implicació del departament d'educació física en la vida del centre, més enllà de les activitats físiques obligatòries pròpies de l'àrea en el vessant curricular. La col·laboració i participació activa en les activitats complementàries del centre en dies lectius de caire festiu, com la castanyada, Sant Jordi, les jornades de portes obertes etc. i en les activitats extraescolars que s'ofereixen a l'alumnat, mostraran si les activitats físiques i esportives aconsegueixen projectar la seva imatge més enllà del que és obligatori.

4.2.2. La programació de l'àrea d'educació física

La programació és una altra de les variables clau de la dimensió "procés".

Les programacions són un eix fonamental en el treball dels departaments perquè són l'acte curricular més proper a la intervenció didàctica amb l'alumnat. Etimològicament, *programar* vol dir *escriure per endavant* a partir del coneixement previ de la situació i fent una prospecció futura. La programació és un instrument que permet, a més, donar coherència al procés de presa de decisions del professorat del departament.

Les instruccions d'inici de curs de l'any 2002-2003 orienten l'elecció dels indicadors d'aquesta rellevant variable d'estudi (Resolució de 25 de juny de 2002):

- Elaboració i actualització de la programació.
- Programació de les adaptacions o modificacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Elecció de les estratègies didàctiques a utilitzar pel professorat del departament.
- Fixació i temporització dels objectius que l'alumnat haurà d'assolir.
- Ordenació dels continguts com a eines per assolir els objectius proposats en els àmbits conceptual, procedimental i actitudinal.
- Descripció del procediment d'avaluació i recuperació que cal seguir per valorar els rendiments acadèmics de l'alumnat.

La nostra proposta d'indicadors per a aquesta variable s'articularà seguint el plantejament curricular establert en nivells de concreció.

Mitjançant aquests indicadors obtindrem informació referida a les decisions que pren el departament en el segon i el tercer nivells de concreció, precisament en aquells nivells on el professorat dels departaments didàctics té un marge de maniobra més gran.

«RESOLUCIÓ de 25 de juny de 2002, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003.

3. Projectes de centre

3.3. Programacions de les diferents àrees i matèries

*Als departaments, seminaris i altres equips específics de professors els correspon l'**elaboració i actualització**, abans de l'inici del curs, de la programació dels ensenyaments que tenen assignats i de les seves **adaptacions curriculars**.*

*L'actualització i modificació de les programacions es farà tenint en compte, si escau, les prioritats establertes en el pla estratègic del centre. En la programació es reflectirà el treball conjunt dels departaments pel que fa a l'assoliment de les competències bàsiques, entenent que aquestes inclouen tant els sabers o continguts conceptuals com els procediments i les actituds. La programació també haurà de **concretar les estratègies**, tant en la part comuna com en la part optativa, perquè els alumnes puguin desenvolupar al màxim les seves capacitats d'aprenentatge. La programació s'haurà d'emplenar per escrit i s'inclourà en el projecte curricular. El director o directora en tindrà una còpia a disposició de la Inspecció d'Ensenyament des del començament de curs.*

La programació ha d'especificar:

- a) Els objectius que cal assolir i la seva temporització, per àrees/matèries i cursos.*
- b) L'ordenació i temporització dels continguts.*
- c) La metodologia i les situacions de treball que cal usar (individuals i en grup).*
- d) El procediment d'avaluació i recuperació que cal seguir, tant pel que fa a les àrees/ matèries del curs com a les possibles àrees/matèries pendents.»*

4.2.2.1. Importància de la programació

Un indicador previ pretenia recollir informació al voltant de la importància que el cap de departament atorga al procés de programació. Si resulta que és en aquesta figura en qui recau la responsabilitat de coordinar les decisions que afecten la programació del departament, caldrà conèixer la seva opinió respecte al fet de programar com a pas previ necessari per al treball a les sessions amb l'alumnat.

4.2.2.2. Decisions al voltant del segon nivell de concreció: el Projecte Curricular de Centre (PCC) (Departament d'Ensenyament, 1993)

A partir d'un primer nivell de concreció establert per l'Administració on es marquen les línies d'actuació a nivell molt general, són les diferents àrees les encarregades d'adaptar aquesta proposta al context en què es troba el centre docent (característiques de l'alumnat i context sociocultural on està ubicat el centre).

«La calidad docente y la calidad del currículum se refieren al contenido cultural expresado y organizado en el aula, a su relevancia social y cultural, a las experiencias y las oportunidades para el aprendizaje crítico y significativo que pueden brindar a los alumnos. Todo ello depende fundamentalmente del docente: es decir, de la reflexión, indagación y sensibilidad hacia el contexto inmediato desde el que parten sus alumnos, su aula y su centro.» (Angulo, 1994; pàg. 105).

La cita d'Angulo ens porta a la necessitat de conèixer, mitjançant aquest indicador, quines decisions pren el departament d'educació física en les dues operacions bàsiques del segon nivell de concreció tan determinants: l'elecció i seqüenciació dels continguts al llarg de l'etapa d'ESO.

Els criteris per realitzar aquesta selecció i estructuració dels continguts s'han vist molt influïts per les propostes elaborades pels llibres de text de les diferents editorials. Tot i que encara no és una eina gaire utilitzada en educació física, el llibre de text és un material curricular cada vegada més present. Tot i la seva atractiva i original presentació, la seva forma tradicional d'ús pot fer caure al professorat en el parany de definir els continguts de l'assignatura només a partir d'aquest mediador cultural, i reduir-lo a un simple aplicador pràctic de les sessions. També pot ser utilitzat simplement com a eina de consulta o suport per a l'alumnat, essent en aquest cas un complement a les sessions pràctiques (Devís i Peiró, 2004). Aquest indicador donarà compte del nivell d'ús del llibre de text en l'educació física dels centres educatius de la ciutat.

Finalment, i tal i com ha quedat exposat en l'apartat 2.3.3. de l'estat de la qüestió, els decrets que van aparèixer abans de la LOCE van anar restant importància al currículum variable de les àrees considerades no instrumentals com l'educació física. Una altra de les funcions d'aquest indicador és recollir

informació sobre la presència de la nostra àrea en la part variable de currículum.

4.2.2.3. Decisions al voltant del tercer nivell de concreció

El tercer nivell de concreció correspon a les programacions del professorat i és el pas immediatament previ al desenvolupament de les sessions. Dit d'una altra manera, és la culminació de les decisions que ha de prendre el professorat en la fase pre-interactiva (Pieron, 1999)

Aquest tercer nivell es caracteritza per l'organització del procés de programació en crèdits educatius. Un crèdit és una unitat de programació de 35 hores de durada que coincideix temporalment amb un quadrimestre escolar.

Hi ha dos tipus de crèdits, els comuns i els variables. Els crèdits comuns són aquells que l'alumnat ha de cursar obligatòriament i són una manera d'organitzar els aprenentatges de l'alumnat al llarg de les dues hores setmanals d'educació física de què disposen. Cada curs de l'ESO té doncs dos crèdits a realitzar, i al llarg de tota l'etapa l'alumnat ha de cursar un total de vuit crèdits que han d'anar orientats a assolir els 28 objectius terminals que determina el primer nivell de concreció.

A més a més d'aquest currículum comú hi ha la possibilitat que l'alumnat pugui cursar el que s'anomenen crèdits variables. La característica fonamental que els diferencia dels comuns és l'opcionalitat. Són crèdits que escull l'alumnat a partir de l'oferta del centre i en funció de les seves preferències. Aquests crèdits complementen la formació rebuda en el currículum comú reforçant-la (crèdits variables de reforç), ampliant-la (crèdits variables d'ampliació o aprofundiment) o iniciant l'alumnat en continguts nous (crèdits variables d'iniciació).

L'elaboració dels crèdits comuns o variables ha de respectar la redacció dels deu punts d'obligat compliment que exposem a continuació (Departament d'Ensenyament, 1992):

introducció, objectius, continguts, activitats d'ensenyament-aprenentatge, activitats i criteris d'avaluació, temporització, orientacions per a la intervenció pedagògica, bibliografia, recursos didàctics i el material didàctic per a l'alumnat.

Les orientacions del Departament d'Ensenyament però, no especifiquen un ordre concret en programar el crèdit. Descobrir l'ordre que estableix el professorat a l'hora de programar serà la primera de les funcions d'aquest indicador. Tot i que no hi ha un ordre prescriptiu, la gran majoria d'autors (Ander-Egg, 1988; Paris, 1988; Mestre, 1977; Viciano, 2002, etc.) coincideixen a apuntar que el procés de programació es pot resumir en tres fases:

1. *Fase de diagnòstic inicial*, on s'haurà de fer referència al primer i segon nivells de concreció del currículum, realitzar una anàlisi de l'entorn (Paris, 1998), definir les característiques bàsiques de l'alumnat a qui va dirigida i recollir informació sobre el contingut a ensenyar.
2. *Fase d'execució*, protagonitzada pels objectius del crèdit, els continguts, les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les estratègies didàctiques que s'utilitzaran.
3. *Fase d'avaluació del procés i del resultat*, a la qual dediquem un indicador específic.

Aquest indicador donarà compte doncs, de l'ordre funcional d'aquestes deu parts que el professorat executa en programar els seus crèdits en el procés de programació. La informació recollida per aquest indicador sobre el tercer nivell de concreció validarà l'afirmació realitzada per Pieron a partir de la seva recerca sobre la planificació del professorat.

«En resumen, la investigación descriptiva indica que, en la práctica, los profesores se adaptan poco a un modelo teórico de planificación. Su principal preocupación se ciñe más a las actividades que deben hacer practicar que a los objetivos específicos de aprendizaje.» (Pieron, 1999; pàg. 99).

Una part de les decisions prèvies dins la fase d'execució del procés de programació descrit en el paràgraf anterior correspon a aquelles relacionades amb les estratègies d'ensenyament programades amb antelació i que el

professorat de l'àrea porta a la pista: és a dir, a la metodologia i als estils d'ensenyament.

Aquest indicador reflecteix d'una banda si l'orientació metodològica del professorat és ensenyar a partir de situacions globals o de situacions analítiques, o, en paraules de Siedentop, si l'ensenyament de l'educació física potencia més les habilitats obertes o les habilitats tancades (Siedentop, 1998). Com més tancada sigui una habilitat, més incidència exercirà sobre l'aprenentatge tècnic en situacions estables. Com més oberta, més s'haurà d'orientar les tasques per cobrir la gran diversitat de situacions en les quals aquestes habilitats participaran i s'adaptaran a les condicions d'un entorn que en la realitat és variable. D'una altra banda, permetrà conèixer quins són els estils d'ensenyament més emprats pel professorat d'educació física dels centres de la ciutat. Bàsicament, l'espectre dels estils d'ensenyament de Mouska Mosston estableix dos grans grups d'estils: els de "reproducció" i els de "producció" (Mosston, 1999). Els estils de reproducció són aquells més guiats pel professorat, i on l'alumnat adopta el rol de reproductor de les seqüències d'aprenentatge que se li presenten. El "comandament directe" o l'"assignació de tasques" són dos dels estils més representatius d'aquest primer grup. Els estils de producció, en canvi, traslladen una part important de la responsabilitat de l'aprenentatge al seu protagonista: l'alumnat. En estils com el descobriment guiat o la resolució de problemes, el professorat exerceix una important funció de suport, de guia de l'aprenentatge, però moltes de les decisions les pren l'alumnat de forma autònoma.

Aquest indicador doncs, ens brinda l'oportunitat de saber quins són els estils d'ensenyament de l'educació física que el professorat fa servir de forma majoritària.

4.2.2.4. Avaluació de la programació

El professorat no és avaluat en funció de l'elaboració de programacions més o menys atractives. L'eficàcia del seu ensenyament ve determinada pels efectes que la programació produeix en els aprenentatges de l'alumnat (Siedentop, 1998).

Responent al sentit cíclic de l'avaluació, no n'hi ha prou d'avaluar els progressos aconseguits per l'alumnat o, dit d'una altra manera, el professorat no pot preocupar-se únicament d'avaluar el producte final. El concepte d'avaluació tal i com s'entén avui dia implica una valoració de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge com a examen intencional i sistemàtic de l'acció didàctica (Blázquez, 1993).

Amb l'anàlisi d'aquest indicador de la variable programació, sabrem quan i de quina manera el departament realitza la revisió i actualització de les programacions.

4.2.2.5. Avaluació dels objectius referents als tres tipus de continguts: fets, conceptes i sistemes conceptuals, procediments i actituds, valors i normes.

L'avaluació es converteix en un mitjà per comprovar si s'han assolit els objectius que s'havien previst en iniciar el procés de programació. A l'hora de valorar les adquisicions de l'alumnat al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge s'han de tenir en compte tots i cadascun dels elements que intervenen en l'acció educativa. Aquest és, precisament, el caràcter integral d'una avaluació formativa (Blázquez, 1993). En les programacions dels crèdits educatius, els objectius han de fer referència a tres tipus de continguts:

- Fets, conceptes i sistemes conceptuals. Corresponen a la part teòrica de l'assignatura: *què aprendre?*
- Procediments. Es corresponen a la part pràctica de l'assignatura: *com aprendre?*
- Les actituds, els valors i les normes són l'equivalent a la part actitudinal: *com comportar-se?*

Els departaments d'educació física dels centres poden atorgar un valor determinat a cadascun dels tres tipus de continguts en funció de l'anàlisi del diagnòstic inicial. És a dir, segons el tipus d'alumnat, el context sociocultural en què es troba el centre, els aprenentatges previs, els hàbits d'higiene consolidats per part de l'alumnat, etc., cada centre haurà de decidir a quin tipus d'aprenentatges donarà prioritat.

Aquest indicador oferirà informació referent a les decisions del professorat del departament sobre l'avaluació dels tres tipus de continguts. La determinació d'un tant per cent de la nota a cada tipus de continguts i a cada curs respondrà a l'adaptació del departament al context en què es troba el centre.

4.3. Les variables de sortida

Finalment, i per tancar el cercle de les dimensions de l'estudi de la qualitat de l'àrea d'educació física, es farà referència a aquelles variables responsables dels resultats de tota l'acció pedagògica anterior, des de les que vénen predeterminades i que són un punt de partida (variables d'entrada), passant per totes i cadascuna de les decisions de la fase pre-activa (Pieron, 1999), abans del contacte directe professorat-alumnat (variables de procés). Ha arribat el moment de la recerca dels indicadors que permeten mostrar els resultats de l'empremta que ha deixat l'àrea de coneixements estudiada.

4.3.1. Qualificacions de l'alumnat

Aquesta primera variable dóna resposta a una de les grans preocupacions en l'àmbit educatiu: les famoses i, perquè no, temudes qualificacions. Sense entrar a valorar si transformar en una xifra, reconvertida en una paraula màgica tipus "insuficient" o "notable", té un valor educatiu útil per a l'alumnat, és evident que el professorat en acabar un determinat cicle temporal ha de qualificar-lo. Una de les funcions d'aquesta qualificació és informar a les mares i pares de l'evolució de l'alumnat. Un exemple que justifica la gran importància que el sistema educatiu actual atorga a la qualificació és que malgrat s'avaluen els crèdits, independentment de la seva durada, les "notes" s'ofereixen a les famílies al final de cada trimestre, coincidint amb l'inici de cada període de vacances: abans de Nadal, abans de Setmana Santa i abans de l'estiu.

Donada la importància d'aquesta variable, els dos indicadors seleccionats per aconseguir-ne informació són, d'una banda, quin tant per cent de l'alumnat supera l'assignatura en finalitzar l'etapa d'ESO i de l'altra, quins objectius

terminals definits en el primer nivell de concreció del currículum no assoleix l'alumnat que no aconsegueix superar l'assignatura.

D'aquesta manera, a partir de la informació recollida en els indicadors d'avaluació, es podrà comprovar si les intervencions del professorat en aquest aspecte són coherents. Siedentop diu que la qüestió fonamental està en decidir què és allò que val la pena ser ensenyat. Un cop definit això, cal pensar llavors què val la pena que sigui avaluat. A aquest concepte, Siedentop l'anomena "*intervenció coherent*" (Siedentop, 1988).

4.3.1.1. Tant per cent d'alumnat que supera l'assignatura

El primer indicador a explorar ens permet conèixer quin tant per cent de l'alumnat supera l'assignatura en finalitzar l'etapa, és a dir a 4t d'ESO. La concepció contínua de l'avaluació permet que l'alumnat pugui evolucionar crèdit a crèdit, curs a curs de forma favorable i aconseguir al final els objectius terminals prescrits per l'administració educativa.

Per si mateix, aquest indicador sol no donarà informació de si el treball realitzat pel professorat ha estat de qualitat o no. Per exemple, un professor que fa el "pilota i a jugar" a cada classe i aprova el 100% de l'alumnat, podem dir que imparteix una educació física "de qualitat"? És evident que hi ha molts més factors a tenir en compte. És per això que calen altres indicadors que puguin informar de com el professorat de les àrees d'educació física dels diferents centres avalua l'alumnat i quin resultat s'obté d'aquest procés.

4.3.1.2. L'assoliment dels objectius terminals

Els objectius terminals descrits per Siedentop com a «*unitats de rendiment significatives, els enunciats dels quals que descriuen els comportaments que l'alumnat hauria de demostrar de manera constant després de la seva participació en el programa*» (Siedentop, 1998; pàg. 217), marquen la destinació final dels aprenentatges proposats pel professorat.

Quan l'alumnat suspèn l'assignatura al final de l'etapa d'ESO ha de ser necessàriament perquè no ha assolit determinats objectius terminals que marca el primer nivell de concreció de l'àrea. La combinació de l'indicador anterior,

alumnat que suspèn, amb aquest *per què* suspèn, sí que oferirà una interessant informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO.

4.3.2. Projectes de l'alumnat relacionats amb l'educació física

Un altre indicador que ha estat seleccionat com a font d'informació sobre els resultats generats per l'impacte de l'educació física al llarg de tota l'etapa obligatòria són els projectes passats i presents en els quals ha participat l'alumnat al llarg de la seva permanència en el centre educatiu, sense oblidar els projectes lligats a una professió futura vinculada a l'àmbit de l'activitat física i l'esport.

4.3.2.1. Recerques, publicacions, premis obtinguts...

De vegades els centres docents són una mena de laboratoris. El professorat, preocupat per la recerca de nous continguts, d'estratègies didàctiques diferents de les habituals, d'experiències úniques, les posa en funcionament i després de tants esforços, neixen i moren als propis centres. Resultarà rellevant per a l'estudi saber si els departaments han realitzat alguna acció per ensenyar de portes enfora allò que en el seu centre han experimentat amb l'alumnat i que ha donat bons resultats. En aquest sentit, i com a exemple, l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona fa pública des de fa nou anys una convocatòria d'ajuts a la comunitat educativa. *Barcelona Identitats* és un projecte a través del qual centres docents de la ciutat tenen la possibilitat de comunicar, compartir i millorar les seves pràctiques.

4.3.2.2. Treballs de recerca de segon de Batxillerat de temàtica esportiva

Els treballs de recerca a segon de batxillerat són un indicador que ens mostra l'interès d'una part de l'alumnat per l'activitat física i l'esport, derivada entre d'altres raons per les experiències viscudes en l'educació física a l'ESO. La temàtica d'aquest treball, que és obligatori, és escollida pel mateix alumnat. El fet que hi hagi alumnes que vulguin fer un treball de recerca al voltant d'un

tema relacionat amb l'àrea, tutoritzat per professorat del departament, és un indicador més a tenir en compte.

4.3.2.3. Alumnat d'ESO amb estudis postobligatoris relacionats amb l'activitat física

Seguint la pista deixada pel treball de recerca, una part de l'alumnat estarà disposat a continuar el seu itinerari formatiu al voltant del món de l'activitat física i l'esport. Amb aquest indicador es podrà saber el volum d'alumnat dels centres de Barcelona que ha cursat estudis postobligatoris, ja siguin cicles formatius de grau mitjà o superior, magisteri amb especialitat en educació física o la llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

5. MÈTODE: ENTREVISTA DEMOSCÒPICA

En el capítol anterior s'han exposat els indicadors, és a dir, els aspectes observables i empíricament comprovables que ens aproparan a la realitat de cadascuna de les variables estudiades.

El present capítol és l'encarregat de traduir els indicadors en un instrument de mesurament, en el nostre cas en preguntes d'un qüestionari (Heinemann, 2003).

5.1. Descripció de l'entrevista demoscòpica

Per tal d'obtenir la informació requerida pels indicadors seleccionats i tenint en compte que, tal i com s'ha justificat en un capítol precedent, el cap del departament d'educació física serà la persona de contacte, l'opció escollida per a l'obtenció de les dades empíriques de la recerca ha estat una *observació indirecta* (Quivy i Campenhoudt, 1997). En comptes de recollir les informacions observant directament sense cap tipus d'intermediari, l'investigador obté la informació que li cal a través d'un altre observador, en aquest cas la persona que coordina el professorat del departament, i és per aquest motiu que es tracta d'una observació indirecta. En aquest estudi el recull de dades s'ha fet mitjançant una entrevista estandarditzada realitzada de forma oral en base a un qüestionari on es formulen prèviament les preguntes i les possibles respostes categoritzades. Aquesta mena d'entrevistes s'anomenen entrevistes demoscòpiques o "cara a cara" (Heinemann, 2003).

Aquest mètode permet comparar les respostes dels diferents entrevistats, quantificar els resultats i analitzar-los estadísticament. Heinemann recomana la utilització d'aquest mètode en estudis com el que s'ha dut a terme, i en aquells que mouen una gran quantitat de dades que requereixen una interpretació estadística final que s'espera sigui representativa de la població total. En aquest tipus d'estudis s'intenten esbrinar les característiques estructurals d'organitzacions, com ara l'organització escolar, gràcies a entrevistes

realitzades amb els seus representants (Heinemann, 2003). Tot i que una entrevista cara a cara realitzada amb qüestionari sempre té una certa rigidesa que pot encotillar l'espontaneïtat de l'entrevistat (García Ferrando, 1986), també és veritat que aquest instrument de mesurament col·loca a tothom en una mateixa situació, i assegura la comparabilitat de les respostes (Stoetzel i Girard, citats per García Ferrando, 1986).

5.2. El disseny de l'instrument d'observació: el qüestionari

L'eina escollida per dur a terme l'entrevista demoscòpica ha estat el qüestionari. Per elaborar-lo s'han buscat estudis que hagin emprat un instrument semblant. En aquest sentit, la base del qüestionari elaborat es fonamenta en tres documents:

Azofra, M^a José (2000). *Cuestionarios.*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) Cuadernos Metodológicos nº26.

Aquest manual ofereix pautes clares per formular les preguntes d'un qüestionari i per establir les categories de resposta, els tipus de preguntes, i en definitiva, per construir el qüestionari. El quadern inclou exemples de qüestionaris realitzats pel CIS que van resultar molt útils per a l'aplicació pràctica de la teoria.

García Ferrando, Manuel (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo xx. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes.

La bibliografia de García Ferrando és cita obligada quan parlem de la utilització del qüestionari per a una recerca. En aquest llibre s'exposa un qüestionari de 69 preguntes que segueixen fil per randa les regles bàsiques sobre la

formulació de preguntes. Va resultar molt interessant la codificació de les respostes, emprada de cara a una posterior interpretació estadística de les dades.

Gambau i Pinasa, Vicente (2000). *Estudio sobre entidades deportivas de Galicia*. Tesis doctoral. Instituto Nacional de Educación Física La Coruña.

Per tal de conèixer la situació dels clubs esportius de Galícia, l'autor d'aquest estudi va utilitzar un qüestionari com a eina d'observació. El més rellevant d'aquest qüestionari per a l'estudi que ens ocupa ha estat el tractament de les instruccions a l'equip entrevistador, que són clares i precises, i un disseny atractiu que combina l'ús de taules de mides diferents.

5.2.1. Tècnica de formulació de preguntes

El primer pas és convertir els indicadors en les preguntes del qüestionari, de manera que quedin formulades de forma correcta. Davant la redacció d'una pregunta, qualsevol resposta ens ha de portar necessàriament a un indicador. Els investigadors novells tenim sovint el mal costum de voler saber com més coses millor sense adonar-nos que tal maremagnum de dades ens portarà problemes. Si hem estat capaços de definir els indicadors clarament, les preguntes han de ser les més rellevants per a l'objecte d'estudi, i redactades de la manera més clara, concreta i concisa possibles, utilitzant un llenguatge senzill. El repte és aconseguir que una pregunta sigui entesa de la mateixa manera per tots els individus entrevistats. En tot acte de comunicació, i l'entrevista n'és un exemple, per tal que entre la intenció de l'emissor (l'entrevistador), i la interpretació del receptor (l'entrevistat), hi hagi el mínim de distància possible, hem de tenir en compte que hi ha uns filtres o barreres que dificulten, limiten o eviten que aquesta comunicació sigui eficaç. En el cas d'una situació de comunicació com l'entrevista estandaritzada, cal tenir present sobretot les barreres semàntiques. En aquest sentit, en el qüestionari s'ha fet un esforç elevat per usar un lèxic adequat, i s'ha revisat diverses vegades

l'estructura de les preguntes per fer-les el més entenedores possible, i evitar així malentesos i diferents interpretacions.

5.2.2. Tipus de preguntes

El qüestionari ha volgut ésser variat en la forma d'expressar les preguntes. Així, podem trobar bàsicament quatre tipus de preguntes: tancades, obertes, preguntes filtre i preguntes originals.

La majoria són preguntes tancades, és a dir, preguntes on es suggereixen possibles respostes que a vegades es mostren a l'entrevistat perquè pugui escollir les que consideri oportunes; altres vegades se li dóna l'opció de triar tres respostes com a màxim, o no se n'hi mostren, etc.

En cas de decidir mostrar-li les respostes, s'utilitzen unes targetes complementàries (Azofra, 2000), com la que es pot observar a la figura 5.2.1. Com que l'entrevistat no ha de tenir mai el qüestionari a les seves mans, cal que vegi les categories de resposta, per facilitar-li la feina l'entrevistador lliura la targeta corresponent i afegeix les indicacions per a la resposta. Seguint l'exemple exposat, l'entrevistador troba una nota en el qüestionari que diu: *«l'entrevistat haurà d'escollir una única resposta de cada un dels tres blocs de preguntes.»*

La raó per la qual una gran part de les preguntes són tancades rau en la necessitat de codificar com més respostes millor. Això implica un esforç addicional per recollir totes les opcions de resposta possibles.

Tot i que són dues fases llunyanes en el temps, en el moment de formular les preguntes ja es tenia present el tractament informàtic de l'anàlisi de les dades (Quivy i Campenhoudt, 1997). En aquest estudi, l'estructura funcional del SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) sempre ha estat present.

P21. Quines decisions ha pres el departament d'aquest centre per triar els continguts a treballar al llarg de l'etapa? Escolliu una única resposta en cadascun d'aquests tres blocs d'afirmacions.

Targeta 9: P21

Tria dels continguts

BLOC 1	En programar comencem pensant en els continguts i després fixem els objectius.	01
	En programar comencem pensant en els objectius del crèdit i després escollim els continguts.	02
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els objectius que es podran assolir en el crèdit i finalment escollim els continguts.	03
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els continguts que ens permetran assolir-los i finalment escollim els objectius del crèdit.	04
BLOC 2	Preferim treballar pocs continguts però en profunditat.	05
	Preferim treballar un ampli ventall de continguts encara que no aprofundim.	06
BLOC 3	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les preferències del professorat de l'àrea (formació, especialitat...).	07
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les instal·lacions i material disponibles.	08
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a la història esportiva del centre de l'ajuntament, clubs, poble, o fins i tot les "modes" esportives de la societat...	09
	Escollim continguts d'una forma equilibrada entre totes les possibilitats.	10

Figura 5.2.1: Exemple d'una de les targetes utilitzades a l'estudi.

Les preguntes obertes són un altre tipus de pregunta on no s'estableix cap tipus de resposta, i poden ser expressades amb les paraules pròpies de l'entrevistat. Fins i tot en aquest cas, el qüestionari anticipa possibles respostes que apareixen codificades per afavorir la introducció de les dades. Sempre però, hi ha la possibilitat d'afegir noves respostes donades pels entrevistats. En

les reunions de seguiment de l'equip entrevistador, les noves respostes es posaven en comú i s'afegien amb la conseqüent nova codificació.

Un grup de preguntes amb força presència en el qüestionari són les anomenades preguntes filtre. Són preguntes que una part dels entrevistats no contesta, perquè no van dirigides concretament a ells. D'aquesta manera, les preguntes filtre donen resposta a l'heterogeneïtat dels departaments d'educació física: centres públics, privats, d'una o diverses línies, amb un professor o més, amb més o menys recursos, etc.

Un exemple de pregunta filtre és la que apareix en la figura 5.2.2. Davant la pregunta realitzada, la persona entrevistada pot contestar afirmativament, negativament o no contestar. Si la resposta és negativa no cal fer la pregunta 19a, i es passa a la pregunta següent.

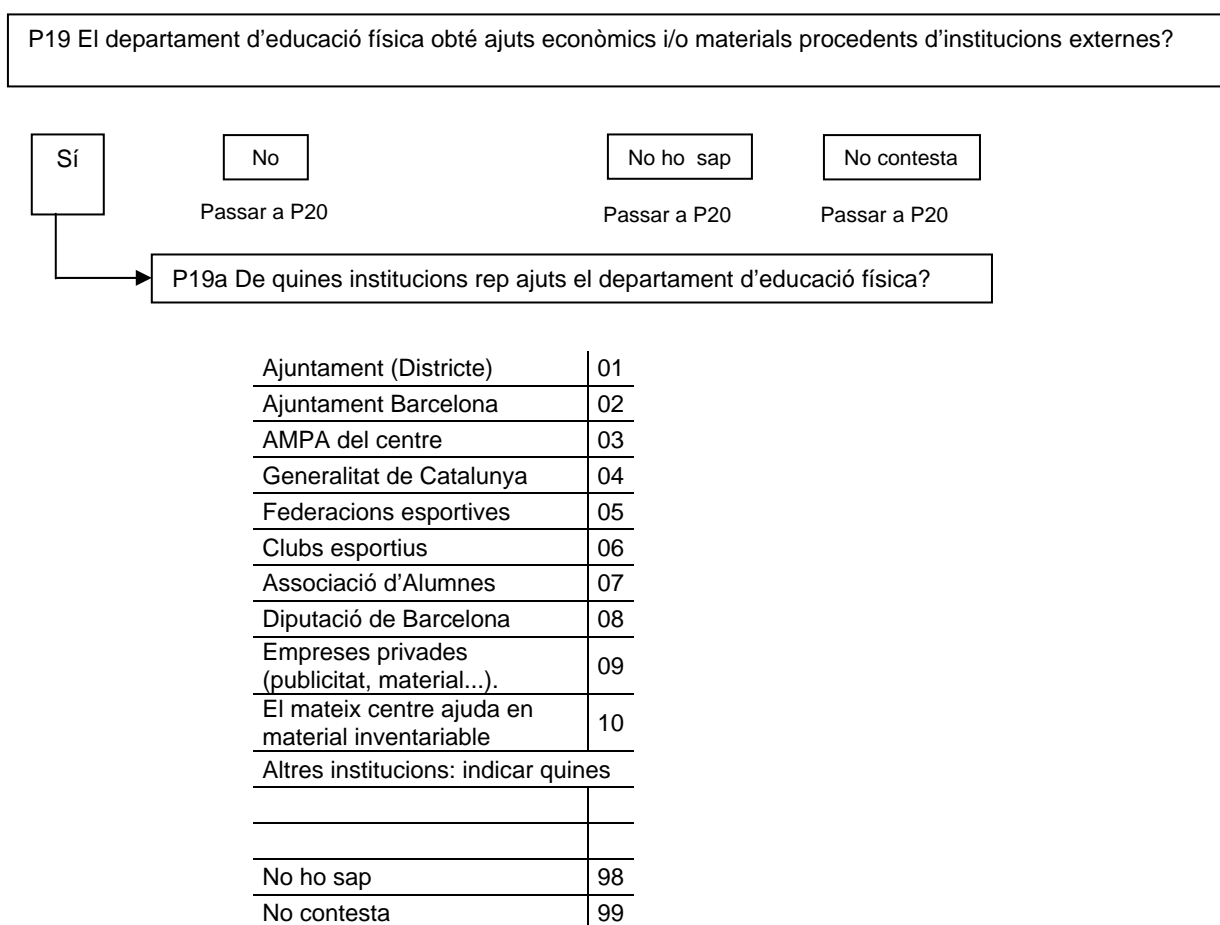


Figura 5.2.2 : Exemple de pregunta filtre utilitzada en el qüestionari.

Per acabar amb l'anàlisi dels tipus de preguntes que podem trobar en el qüestionari, n'hi ha unes altres que han estat formulades d'una manera original per tal de trencar la dinàmica de l'entrevista i fer-la més amena i distesa⁵. Es tracta per exemple de preguntes on l'entrevistat ha d'ordenar de l'1 al 10 una sèrie d'aspectes segons la prioritat: el número 1 és el de més prioritat i el 10 el de menys. Se li donen a l'entrevistat les 10 fitxes i ell mateix les ha d'ubicar dins una targeta amb l'ordre corresponent. L'entrevistador va apuntant en el mateix moment que l'entrevistat col·loca les fitxes a la targeta.

El qüestionari és llarg i podria ésser feixuc per repetitiu. En tot moment hem intentat posar-nos en el lloc de qui escolta, per un costat introduint preguntes variades en l'estructura i per l'altre ubicant-les en el lloc més adient en el qüestionari. Precisament dediquem el següent apartat a explicar com s'han organitzat les preguntes dins el qüestionari.

5.2.3. Tècnica de construcció del qüestionari

L'extensió del qüestionari va ser una de les preocupacions inicials. Les entrevistes van dirigir-se als caps de departament de l'àrea d'educació física. Si el qüestionari és massa llarg hi ha el risc que l'entrevistat no ens rebi; si és massa curt no podem recollir tota la informació que necessitem. L'organització horària dels caps de departament ofereix la resposta més adequada. En els centres educatius els caps de departament acostumen a tenir hores de dedicació setmanal per exercir les seves funcions. Finalment es va arribar a la conclusió que els caps dels departaments podrien dedicar-nos com a màxim una hora del seu temps, ja que és més que probable que poguessin tenir classe abans o després d'aquesta hora de dedicació a tasques d'organització i coordinació del departament. No es podien córrer riscos innecessaris, de manera que el plantejament inicial va ser administrar el qüestionari en 50 minuts de mitjana. El primer esborrany contemplava un total de 100 preguntes que es van anar depurant fins arribar a les 59 del definitiu, ajustades al temps disponible d'entrevista sense haver de renunciar a cap dada rellevant.

⁵ Són dues les preguntes amb aquest format: la P22 i la P26 del qüestionari, que es poden trobar a les pàgines 401 i 404 respectivament, a l'Annex 2.

Per tal d'obtenir uns bons resultats, l'ordre de les preguntes és un factor molt important a tenir en compte en organitzar el qüestionari definitiu. El nostre es va organitzar tal i com s'assenyala a la taula 5.2.1. Es poden observar cada una de les variables estudiades, juntament amb les preguntes i les targetes utilitzades, seguint l'ordre tal i com apareix en el qüestionari.

<i>Ordre de les variables</i>	<i>Preguntes</i>	<i>Targetes</i>	<i>Color</i>
Experiència en el centre	P1-P9	1-2	Vermell
Aspectes organitzatius del centre	P10-P19	3-4-5-6-7	Groc
Programació àrea	P20-P23	8-9-10	Lila
Funcionament àrea	P24-P33	11-12-13-14-15-16-17	Verd
Avaluació objectius	P34-P43	18-19-20	Taronja
Professorat àrea	P44-49	21	Blau
Activ. complementàries i extraescolars	P50-P51	22	Blanc
Instal·lacions i material	P52-P59	23-24-25-26-27-28	Rosa

Taula 5.2.1 : Organització de les preguntes del qüestionari

La primera part introductòria comença amb preguntes molt senzilles i molt poc compromeses. Bàsicament són preguntes formals: nom del centre, nom del cap del departament, grandària del centre, districte en el qual es troba i titularitat del centre. A més, l'entrevistador disposa d'un text que haurà de llegir on s'especifiquen els objectius de l'estudi, la durada i les característiques bàsiques de l'entrevista, una declaració on s'assegura l'anonimat i el secret de les respostes i, finalment el compromís de l'equip d'investigació de lliurar els resultats un cop finalitzat l'estudi⁶.

A partir d'aquí, s'inicia el qüestionari classificat per temes seqüenciats seguint el que s'anomena "corba de tensió" (Heinemann, 2003; pàg. 112). Al principi les preguntes són fàcils i generals, per captar l'atenció de l'entrevistat. L'entrevista acaba de començar, i el cap de departament encara està fresc i amb ganes, i

⁶ «L'equip d'investigació es compromet, un cop finalitzada, a lliurar-li els resultats. Vostè mateix serà capaç llavors de situar l'àrea del seu centre respecte als valors mitjans de la ciutat.»

podrà respondre a preguntes sobre la seva experiència i sobre aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física.

De mica en mica anem apropant-nos a preguntes més reflexives, més compromeses⁷ al voltant del funcionament i la programació de l'àrea, les decisions preses sobre l'avaluació i la qualificació de l'alumnat, i també sobre l'equip humà que forma el departament: el professorat de l'àrea.

Al final del qüestionari, just quan comença a disminuir l'interès i apareix el cansament i el neguit de les operacions prèvies a la classe de després, es torna a les preguntes que tenen una resposta més fàcil i mecànica, centrades bàsicament en la programació de les activitats complementàries extraescolars, així com de les instal·lacions i recursos de què disposa el centre.

L'última pàgina del qüestionari l'omple l'entrevistador després de l'entrevista i recull les incidències prèvies: el nombre de trucades, correus electrònics o fax que s'ha hagut de fer per contactar amb el cap de departament, el nombre d'entrevistes que s'han fet en un sol dia, per comprovar si fer-ne moltes n'afectava el resultat, si l'hora d'inici de l'entrevista coincidia amb el que s'havia acordat, etc. Un altre apartat ofereix informació sobre la trobada: data, dia de la setmana, durada aproximada, lloc físic, interrupcions...

També s'afegeix un apartat on l'entrevistat valora de forma oberta l'entrevista que se li ha fet. D'aquesta manera, l'equip entrevistador detecta preguntes amb problemes de comprensió o preguntes que poden generar reticències a l'hora de respondre-les, és a dir, detecta les preguntes incòmodes.

A la part final es fa una valoració subjectiva de l'entrevista. Concretament s'anoten dos aspectes a valorar: la percepció de l'entrevistador respecte del ritme de desenvolupament de l'entrevista i el grau de disponibilitat de l'entrevistat.

Un cop finalitzada l'entrevista (fase de post entrevista) els entrevistadors havien de dedicar uns minuts a redactar les impressions que els havia causat. La

⁷ Són preguntes de consistència, que assegurin la veracitat i fiabilitat de les respostes i de coneixement, que ens informen del grau d'informació sobre un tema (Azofra, 2000).

informació recollida d'aquesta manera informal, espontània i no organitzada ajuda més tard a interpretar les dades obtingudes a partir del qüestionari, fent d'aquesta manera un doble registre (Vallés, 2002). És una mena de rerefons de l'entrevista. Un cop tancat el qüestionari, en aquella fase que en el món del rugbi se'n diu *tercer temps*, és a dir, en la conversa informal i distesa prèvia al comiat, moltes vegades l'entrevistat ofereix nova informació o complementa la proporcionada al llarg de l'entrevista (de forma verbal i no verbal) que pot interessar per a l'anàlisi posterior. Aquest tercer temps és una oportunitat per afegir anècdotes curioses, divertides, a vegades impactants -entrevistats que s'obliden de l'entrevista, professorat recelós de l'estudi, dificultats per aconseguir informació, entrevistes realitzades en llocs inversemblants, etc.-. I com no podia ser d'una altra manera i en la majoria dels casos, experiències positives: entrevistes on s'estableix un *feeling* especial, un clima de complicitat amb el professorat entrevistat que fa que algunes s'allarguin més del que és habitual, molt bon tracte personal amb professors i professores sensibles al contingut de l'estudi, retrobades amb antics companys de promoció, etc.

5.3. La provatura del qüestionari: el pretest

Una vegada elaborades les preguntes que formen part de l'instrument d'observació utilitzat, cal sotmetre-les a un reduït nombre de persones amb característiques similars a les de la mostra. Aquesta fase del procés de la recerca rep la denominació de fase de prova o pretest (García Ferrando, 1986; Heinemann, 2001).

Abans de provar el qüestionari es va lliurar a diferents experts, concretament a professorat d'educació física amb experiència com a caps de departament, a professorat universitari de diferents facultats de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i a un inspector d'educació física del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Una vegada recollits els seus suggeriments es van incorporar a l'esborrany del qüestionari, ara sí, preparat per ser posat a prova en situació semireal. En tractar-se d'una fase que intenta reproduir les característiques de tot l'estudi, es van realitzar cinc entrevistes a centres de fora de la ciutat de Barcelona que complissin totes les característiques dels

centres que formarien part de l'univers de treball. Així, es van fer les següents entrevistes com a proves pilot del qüestionari:

- Dues entrevistes a dos IES públics: una amb un departament amb dos professors i una altra amb un departament més nombrós en el qual hi havia a més cicles formatius de grau superior en *Animació d'activitats físiques i esportives*.
- Una entrevista a un centre privat concertat religiós, un macro centre amb moltes línies d'ESO i molt ben dotat d'instal·lacions i recursos per a l'educació física.
- Una entrevista a un centre privat concertat i laic; una escola petita, familiar, d'una única línia d'ESO sense instal·lacions pròpies, que havia d'utilitzar un poliesportiu extern per a les sessions d'educació física.
- Una entrevista a un centre privat, no concertat i laic on l'alumnat era d'un alt nivell socioeconòmic.

Aquestes entrevistes pretest van servir per ajustar les preguntes al temps disponible. Es cronometrava cadascuna de les parts en què es va dividir el qüestionari alhora que es contrastava fins a quin punt funcionava tal i com havíem previst. A més, vèiem si les preguntes eren enteses de la mateixa manera per tot el professorat entrevistat.

L'anàlisi d'aquestes proves va obligar a fer retocs, revisions d'alguna pregunta, tot i que en general va mostrar que el qüestionari era útil i adequat en tant que servia igual per a un centre petit que per a un de gran, per a un departament amb un únic professor/a o per a departaments de fins a set membres, per a una escola amb moltes instal·lacions i per a una escola sense instal·lacions pròpies.

A més a més de posar a prova les preguntes, calia experimentar la funcionalitat del guió de l'entrevista i la manera de dur-la a terme. Les entrevistes cara a cara porten associades un guió d'entrevista molt estructurat, però cal detectar comentaris del guió que estiguin desubicats, oblidats, provar els connectors d'un apartat amb el següent, etc.

La recollida de dades de la recerca tindrà èxit en la mesura que el qüestionari hagi estat provat i corregit (Quivy i Campenhoudt, 1997). L'equip de recerca, amb el qüestionari validat, està en disposició d'afrontar l'inici del treball de camp⁸.

Amb aquestes tres operacions, dissenyar, provar i corregir el qüestionari, la recerca arriba a un dels seus punts culminants: la recollida de la informació sobre els indicadors establerts per a cadascuna de les variables escollides, que després s'analitzarà en una fase posterior. Abans però, cal seleccionar les unitats d'observació que ens facilitaran la informació que necessitem. Dit d'una altra manera, ens cal delimitar l'univers de l'estudi.

⁸ Recordem que el qüestionari es pot consultar de forma íntegra a la pàgina 384 (Annex 2).

6. L'UNIVERS DE TREBALL

6.1. Delimitació de l'univers del treball

Una decisió important és determinar el camp d'anàlisi de la tesi. Un cop definits els indicadors i les unitats d'observació, -recordem, departaments d'educació física a través dels seu cap-, tenint en compte el temps i els mitjans disponibles, s'ha acotat l'anàlisi als centres que imparteixen l'etapa d'ESO a la ciutat de Barcelona.

Les realitats d'una macro ciutat com aquesta aconsellaven realitzar l'estudi atenent a les diferents situacions que podrien trobar-se relacionant dues variables importants: titularitat del centre i districte en el qual es troba.

Segons dades del Servei d'Estadística i Documentació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, els centres públics que impartien l'ESO a la ciutat de Barcelona durant el curs 2003-2004 suposen el 15,3% dels centres de tot Catalunya. Pel que fa a l'alumnat que cursa aquesta etapa obligatòria en centres de titularitat pública, el 12,5% estudia en centres de Barcelona. Quant a centres privats, concertats i no concertats, la ciutat de Barcelona alberga el 35% del total de centres privats catalans, implicant a un 32% de l'alumnat català (Servei d'Estadística i Documentació, 2005).

Barcelona doncs, estructurada en els deu districtes que la componen, és una realitat prou representativa de la situació de l'ensenyament públic i privat a Catalunya.

El suport de la secció *Registre de centres i títols*, dependent del Servei d'Escolarització i Registre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, va fer fàcil la difícil tasca d'obtenir una base de dades actualitzada, amb tots els centres de la ciutat i les adreces, telèfons, correus electrònics, estudis que realitzen, grandària dels centres, districtes...

La població total a estudiar són 227 centres educatius repartits per tota la ciutat. Han estat descartats de l'univers aquells centres educatius que no tenen

ESO, encara que puguin oferir estudis postobligatoris (batxillerats, cicles formatius....), així com un centre d'educació especial.

6.2. Classificació dels centres docents que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona.

La classificació que s'ha utilitzat en aquest estudi dels centres que imparteixen ESO a la ciutat de Barcelona està fonamentada en la classificació utilitzada pel Departament d'Educació.

En la revisió de l'estat de la qüestió s'han pogut constatar estudis anteriors que han utilitzat altres criteris per classificar els centres (García i Puig, 1986; Direcció de Serveis Educatius, 1998; Hernández i Hospital, 1998).

La base de dades proporcionada pel Departament d'Educació classifica els centres en dues grans categories:

- a) Centres públics dividits en dues subcategories: els que depenen de corporacions locals i els que depenen del Departament d'Educació. Hi ha un total de 67 IES públics, 61 dels quals són dependents de la Generalitat i només 6 de l'Ajuntament de Barcelona.
- b) Centres privats subdividits en concertats i no concertats les titularitats dels quals es divideixen en: ordes i congregacions, societats mercantils, fundacions, cooperatives, persones físiques, associacions i persones jurídiques.

Dels 158 centres privats de la ciutat, tan sols 10 no estan concertats i d'aquests 10, només un és religiós. Els altres 148 estan concertats, dels quals 80 són religiosos i 68 laics⁹, segons s'ha pogut interpretar de l'anàlisi de les dades proporcionada pel mateix Departament.

⁹ Entenem per laic un tipus de centre que "no és eclesiàstic" a partir de les dades proporcionades pel Departament d'Educació. No obstant, es podria donar el cas que alguna societat mercantil, fundació, cooperativa, persona física, associació o persona jurídica, tingués relació amb alguna orde religiosa.

A partir de la classificació anterior establim cinc categories de centres per a aquest estudi:

- IES públics dependents de la Generalitat de Catalunya i de l'Ajuntament de Barcelona
- Centres privats concertats religiosos
- Centres privats concertats laics
- Centres privats no concertats religiosos
- Centres privats no concertats laics

En la taula 6.2.1 s'indica, per a cadascuna de les cinc tipologies de centres esmentades, el nombre de centres que hi ha a la ciutat, atenent als criteris titularitat i dependència.

<i>Titularitat centres ESO</i>	<i>Dependència</i>	<i>Núm. centres</i>
Centres Públics	Generalitat de Catalunya	61
	Ajuntament de Barcelona	6
Centres Privats Concertats	Religiosos	81
	Laics	69
Centres Privats no Concertats	Religiosos	1
	Laics	9
Total centres univers		227

Taula 6.2.1 : Nombre de centres segons titularitat.

La figura 6.2.1 informa del nombre de centres que hi ha a cada un dels deu districtes de la ciutat, segons la seva titularitat.

Relació de centres per districtes i titularitat

<i>Titularitat Centres DM1: Ciutat Vella</i>	total
Públics	5
Privats concertats laics	2
Privats concertats religiosos	6
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	13

<i>Titularitat Centres DM2: Eixample</i>	total
Públics	5
Privats concertats laics	4
Privats concertats religiosos	19
Privats no concertats laics	1
Privats no concertats religiosos	-
Totals	29

<i>Titularitat Centres DM3: Sants-Montjuïc</i>	total
Públics	10
Privats concertats laics	6
Privats concertats religiosos	2
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	18

<i>Titularitat Centres DM4: Les Corts</i>	total
Públics	3
Privats concertats laics	7
Privats concertats religiosos	6
Privats no concertats laics	3
Privats no concertats religiosos	-
Totals	19

<i>Titularitat Centres DM5: Sarrià-St. Gervasi</i>	total
Públics	5
Privats concertats laics	13
Privats concertats religiosos	15
Privats no concertats laics	3
Privats no concertats religiosos	1
Totals	37

<i>Titularitat Centres DM6: Gràcia</i>	total
Públics	4
Privats concertats laics	4
Privats concertats religiosos	7
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	15

<i>Titularitat Centres DM7: Horta-Guinardó</i>	total
Públics	8
Privats concertats laics	10
Privats concertats religiosos	7
Privats no concertats laics	1
Privats no concertats religiosos	-
Totals	26

<i>Titularitat Centres DM8: Nou Barris</i>	total
Públics	11
Privats concertats laics	9
Privats concertats religiosos	7
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	27

<i>Titularitat Centres DM9: Sant Andreu</i>	total
Públics	6
Privats concertats laics	6
Privats concertats religiosos	8
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	20

<i>Titularitat Centres DM10: Sant Martí</i>	total
Públics	11
Privats concertats laics	5
Privats concertats religiosos	7
Privats no concertats laics	-
Privats no concertats religiosos	-
Totals	23

Figura 6.2.1 : Nombre de centres per districte i segons titularitat. Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del Departament d'Educació (curs 2003-2004).

De la lectura de les diferents taules podem observar que el districte que més centres té és el Districte Municipal núm. 5 (DM 5) que correspon a Sarrià-St Gervasi amb 37 centres, dels quals només cinc són de titularitat pública.

El districte amb menys centres és el DM 1, Ciutat Vella, amb tan sols 13 centres que imparteixen l'ESO.

En general i a simple vista, estem en disposició de constatar el gran pes que té l'escola concertada a la nostra ciutat. El sistema educatiu espanyol viu en una clara dualitat: la xarxa d'escoles públiques i la de les escoles privades concertades. En el total de l'estat espanyol, al voltant del 90% d'aquestes escoles pertanyen a congregacions religioses.

Des de 1985, quan es va aprovar la norma que va fixar el sistema de subvenció als centres privats, els canvis polítics, socials i econòmics que s'han anat produint des de llavors han provocat en la societat un debat sobre la necessitat o no d'una escola concertada. La controvèrsia més exagerada però es troba no tant en què hi hagi o no escola concertada, sinó sobretot en quins han de ser els criteris perquè una escola rebi subvenció.

Experts en matèria educativa pensen que aquesta divisió està provocant que les diferents classes socials o grups socioeconòmics escullin una o altra xarxa en funció de les seves característiques. Hi ha estudis que demostren que el 80% de les minories ètniques estan matriculades en centres públics, fet que provoca una fugida a l'escola concertada d'una bona part de la població que pertany a grups de major nivell (Feito, 2002). Aquesta opinió es veu refermada per les estadístiques d'escolaritat realitzades i publicades per la mateixa administració. Segons les estadístiques proporcionades pel *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) corresponents al curs 2003-2004, es van matricular a Catalunya un total de 20.267 alumnes estrangers, 16.437 ho van fer a centres públics (un 81%) i tan sols 3.830 (un 18,9%) a centres privats (MEC, 2005).

Rafael Feito manté, a més, que l'escola pública parteix d'un cert desavantatge respecte de la concertada quant a selecció del professorat, custòdia dels infants, horaris i dies d'obertura, continuïtat primària-secundària i recursos i instal·lacions (Feito, 2002). Els resultats d'aquesta investigació demostraran si

la qualitat de l'àrea d'educació física es veu condicionada per aquesta aparent desigualtat que Feito apunta, en termes generals, entre l'escola pública i l'escola privada. L'estructuració de l'univers de treball, dit d'una altra manera, la classificació de tots els centres que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona a partir de la titularitat, dependència i el districte en el qual es troben ubicats, permetran estudiar les diferències que hi pugui haver.

6.3. Mostra o univers complet?

El projecte d'aquest estudi que ara és una realitat, està emmarcat dins la línia de recerca del laboratori d'investigació social de l'INEFC centre de Barcelona, *Organitzacions de l'esport*, encetant una nova dimensió centrada en les institucions educatives. Concretament l'objecte d'estudi és el marc organitzatiu que permet el desenvolupament de l'educació física escolar en l'etapa d'ESO, en els centres públics i privats de la ciutat de Barcelona.

El projecte va rebre un ajut per a la recerca atorgat per l'INEFC centre de Barcelona un cop validat per l'AGAUR, l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya. Aquest ajut ha permès disposar, en el moment d'encetar el treball de camp de la investigació, d'un equip de recerca compost per una alumna postgraduada amb vint hores setmanals de dedicació i una altra alumna col·laboradora, encara estudiant de Ciències de l'Activitat Física i Esport (CAFE), amb deu hores setmanals de dedicació.

Si l'estudi pretén ser un diagnòstic de la situació actual de l'educació física en l'ESO en els 227 centres educatius de la ciutat de Barcelona i disposem d'una base de dades prou potent dels centres, de temps necessari i de mitjans econòmics i humans suficients, per què no provar d'abastar l'univers complet? I així va ser: l'aposta i el repte ha estat per a tot l'univers. D'aquesta manera, els resultats no caldrà que siguin representatius de la realitat, seran la realitat en si mateixa.

7. EL TREBALL DE CAMP: LA REALITZACIÓ DE LES ENTREVISTES

El present capítol presenta els detalls referents al treball de camp de la investigació. Aquesta fase del procés d'investigació es va dur a terme durant el curs acadèmic 2003-2004, entre els mesos de febrer i juny de 2004. Una primera part exposa els criteris per a la selecció de l'equip de recerca i com es va dur a terme la formació necessària per fer front a les nombroses entrevistes que s'havien d'administrar. A continuació s'analitza el minuciós pla de treball de gestió de les entrevistes i com es va realitzar el conseqüent seguiment de tot el procés. Per tancar el capítol apuntarem les incidències amb les quals es va trobar l'equip de recerca al llarg del treball de camp.

7.1. Selecció de l'equip entrevistador

Els mètodes d'entrevista es caracteritzen per la interacció entre l'investigador i el seu interlocutor, amb els quals s'estableix un veritable diàleg. És per aquest motiu que escollir un equip entrevistador adequat esdevé una tasca fonamental.

Al marge de la gran importància que té el fet que l'equip entrevistador sigui coneixedor de la temàtica de l'entrevista, l'aspecte més tingut en compte a l'hora d'escollir aquest equip ha de ser el nivell d'habilitats comunicatives demostrat. En aquest sentit són tres les característiques més rellevants. En primer lloc, es necessita un professional *empàtic*, amb capacitat de posar-se en el lloc de la persona entrevistada i comprendre tant les seves emocions com els seus sentiments. En segon lloc cal que sigui *assertiu*, que s'expressi amb respecte esforçant-se en ser entès, i en tercer i darrer lloc, que disposi d'un alt grau d'*escolta activa* per crear un clima suficient de confiança amb la persona entrevistada, i aconseguir que contesti amb comoditat les preguntes del qüestionari.

Per a aquest estudi van ser seleccionades dues persones. Una d'elles llicenciada en CAFE i estudiant de tercer cicle, i l'altra una alumna de quart curs de la llicenciatura. Totes dues tenien un perfil complementari: la primera estava especialment motivada per la recerca en ciències socials, amb experiències prèvies en la realització d'enquestes, i la segona estava més interessada per l'àmbit de recerca en educació física. Gràcies a la implicació de les entrevistadores en l'estudi, el treball de camp es va realitzar dins els terminis establerts i amb el rigor necessari.

7.2. Formació de l'equip entrevistador

Tot i que el guió d'una entrevista demoscòpica és molt semblant al que podria ser un guió teatral en el sentit que cal seguir-lo al peu de la lletra, l'equip entrevistador ha de rebre formació específica sobre el qüestionari. Aquesta va ser, sense cap mena de dubte, una de les fases clau del treball de camp. El llistat de preguntes que formen part del qüestionari s'han d'administrar d'idèntica manera i per això cal unificar criteris entre tot l'equip investigador.

Aquesta formació es va fer en forma de reunions a vegades individuals amb cada una de les entrevistadores i a vegades amb tot l'equip. També es van dissenyar unes instruccions generals per a l'equip investigador.¹⁰

7.3. El pla de treball

Aquest apartat del capítol analitza com es va dur a terme el pla de treball per a la realització de les entrevistes. L'equip de recerca està format per tres persones i resulta fonamental aconseguir una bona coordinació entre elles.

La coordinació del grup s'articula en diferents reunions, mitjançant les quals es van treballar els següents aspectes que detallem a continuació, organitzats en deu fases:

1. Contextualització de la investigació: informacions referides a les característiques de l'estudi a tot l'equip de recerca.

¹⁰ Les instruccions per a l'equip investigador es poden consultar a la pàgina 378 (Annex 1).

2. Lectura individual del qüestionari: dubtes, suggeriments i propostes de millora.
3. Unificació de criteris respecte a les instruccions per a l'equip entrevistador. En determinades preguntes del qüestionari apareixien unes instruccions específiques per a l'equip entrevistador que s'havien de seguir tal i com estaven expressades a l'instrument, per tal d'assegurar una idèntica interpretació de la pregunta realitzada. Per exemple, en la pregunta P9 apareix una indicació que diu:

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 2 (és una targeta que orienta les possibles respostes al voltant dels blocs que apareixen en negreta. L'entrevistat ha de concretar-los més).

4. Simulació d'entrevistes a través de la tècnica del *role playing*: en comptes d'imaginar-se una situació ideal d'entrevista, l'equip entrevistador representa el seu rol en un clima de risc limitat davant el responsable de la investigació, que fa el paper de cap de departament. D'aquesta manera, cada membre de l'equip coneixerà els seus propis punts forts i els punts a millorar cara a les entrevistes reals.
5. Repartiment dels centres per districtes entre l'equip investigador.

La distribució de centres per districtes entre els tres membres de l'equip de recerca, es va realitzar a partir d'un criteri de proximitat dels centres amb el domicili particular de cada un dels membres de l'equip, i també segons les seves possibilitats de mobilitat per la ciutat amb cotxe, transport públic o motocicleta. Hi havia la possibilitat però, d'administrar qüestionaris a centres d'altres districtes en base a situacions concretes.

El repartiment va quedar tal i com s'especifica en les tres taules següents (taules 7.3.1 , 7.3.2 i 7.3.3).

	DM 4 <i>Les Corts</i>	DM 5 <i>Sarrià-St.Gervasi</i>	DM 6 <i>Gràcia</i>
PÚBLICS	3	5	4
PRIVATS CONCERTATS LAICS	6	13	5
PRIVATS CONCERTATS religiosos	6	15	6
PRIVATS NO CONCERTATS LAICS	3	3	-
PRIVATS NO CONCERTATS religiosos	-	1	-
total	18	37	15
Entrevistador 1	70		

Taula 7.3.1 : Centres entrevistats per l'entrevistador 1.

	DM 7 <i>Horta-Guinardó</i>	DM 8 <i>Nou Barris</i>	DM 9 <i>Sant Andreu</i>
PÚBLICS	8	11	6
PRIVATS CONCERTATS LAICS	9	10	6
PRIVATS CONCERTATS religiosos	8	5	7
PRIVATS NO CONCERTATS LAICS	1	-	-
PRIVATS NO CONCERTATS religiosos	-	-	-
total	26	26	19
Entrevistadora 2	71		

Taula 7.3.2 : Centres entrevistats per l'entrevistadora 2.

	DM 1 <i>Ciutat Vella</i>	DM 2 <i>Eixample</i>	DM 3 <i>Sants-Montjuïc</i>	DM 10 <i>Sant Martí</i>
PÚBLICS	5	5	10	11
PRIVATS CONCERTATS LAICS	2	4	6	5
PRIVATS CONCERTATS religiosos	6	19	2	7
PRIVATS NO CONCERTATS LAICS	-	1	-	-
PRIVATS NO CONCERTATS religiosos	-	-	-	-
total	13	29	18	23
Entrevistadora 3	83			

Taula 7.3.3 : Centres entrevistats per l'entrevistadora 3.

6. Base de dades per entrevistador

A partir de la base de dades general¹¹ se'n van elaborar tres de noves, una per a cadascun dels membres de l'equip de recerca. Aquestes noves bases de dades personalitzades servien per recollir informació referent a les gestions realitzades fins arribar a concretar l'entrevista: nombre de trucades, correus electrònics i faxos necessaris per trobar la persona de contacte (cap del departament), el seu nom, adreça de correu electrònic on desitja que li siguin enviades les conclusions de l'estudi, observacions de les trucades i dia de l'entrevista.

7. Elaboració d'una llista de procediments per a les trucades¹².

Pel que fa a aquesta llista, introduïm algunes de les passes que vàrem establir i que van ser una bona ajuda per tirar endavant des d'un punt de vista de procediment metodològic, una entrevista correcta des de l'inici.

Per exemple, es va establir un dispositiu, consensuat per tot l'equip, per realitzar les trucades de contacte. Aquest va ser un detall metodològic fonamental en l'estudi. Tot i que la base de dades era molt completa, podia resultar difícil contactar amb el cap del departament d'educació física dels centres en un primer intent. Trucar al centre era fàcil però no tant trobar l'interlocutor vàlid per a l'estudi. De la mateixa manera, la llista conté instruccions precises sobre quin tipus d'informació cal facilitar un cop establert el contacte telefònic.

8. Establiment d'un ordre per contactar amb els centres; el contacte havia de ser alternant un centre públic, un de privat concertat (laic i religiós) i un de privat no concertat, equilibrant d'aquesta manera totes les titularitats possibles. Aquesta mesura permetia que, en cas de no arribar a fer tot l'univers de centres com era la nostra intenció, hi hagués una mostra equilibrada quant a les diferents titularitats.

¹¹ A la pàgina 560 (Annex 4), es troba exposada una base de dades general "cega", anònima, elaborada partir del codi del centre.

¹² Aquesta llista de procediments es pot consultar a la pàgina 378, juntament amb les instruccions proporcionades a l'equip de recerca (Annex 1).

9. Lliurament del material necessari per a les entrevistes a l'equip entrevistador:

- Els qüestionaris, fotocopiats a doble cara i enquadernats per facilitar la recollida de dades i la posterior introducció dels resultats a SPSS.
- Les targetes complementàries plastificades i amb fulls de colors, segons les variables de l'estudi.

10. Previsió d'entrevistes i seguiment del treball diari.

La temporalització de les entrevistes va permetre, en primera instància, realitzar tot el treball de camp en cinc mesos de feina intensiva, entre el febrer i el juny de 2004.

Cal insistir en el fet que l'univers de treball és de 227 centres i que ens vàrem posar com a objectiu fer totes les entrevistes en un màxim de 19 setmanes. La previsió era fer-les totes abans que acabés el curs a raó d'unes dotze entrevistes setmanals, és a dir que cadascun dels membres de l'equip entrevistador havia d'administrar quatre entrevistes a la setmana. El factor temps era una pressió afegida perquè passar a fer entrevistes al mes de juliol podia suposar una dificultat més. Aquest mes s'aprofita per a la formació permanent del professorat i podia ser difícil trobar-ne al centre.

Al llarg de les entrevistes es van fer reunions per conèixer exactament com portaven les entrevistes cada un dels entrevistadors. En aquestes reunions s'havia de lliurar un petit informe que recollia els centres fets i no fets de cada districte i segons la titularitat. A més, en el cas dels centres "no fets", s'indicava si s'havia establert el contacte amb el centre o si encara no estava concretada l'entrevista.

A partir d'aquest pla de treball desenvolupat en aquests deu punts, la taula 7.3.4 ens n'ofereix el resultat final amb les entrevistes realitzades per titularitat i per districte.

		Titularitat centre						Total
		Públic Generalitat Catalunya	Públic Ajuntament Barcelona	Privat concertat religiós	Privat concertat laic	Privat sense concertar religiós	Privat sense concertar laic	
Districte	Ciutat Vella	5	0	4	1	0	0	10
	Eixample	4	0	12	4	0	0	20
	Sants-Montjuïc	7	1	2	6	0	0	16
	Les Corts	3	0	5	7	0	3	18
	Sarrià-St Gervasi	4	1	16	9	1	3	34
	Gràcia	4	0	7	3	0	0	14
	Horta-Guinardó	6	2	8	9	0	0	25
	Nou Barris	11	0	5	8	0	0	24
	Sant Andreu	5	0	6	6	0	0	17
	Sant Martí	9	1	7	3	0	0	20
TOTAL CENTRES BCN		61	6	84	66	1	8	227
Total centres NO fets		3	1	12	10	0	2	29
Total centres fets		58	5	72	56	1	6	198

Taula 7.3.4 : Nombre d'entrevistes realitzades per districte i titularitat.

7.4. Incidències del treball de camp

Tal i com podem observar a la taula 7.3.4, tot i la intenció d'arribar a realitzar les 227 entrevistes de l'univers de treball, per diferents motius es van poder realitzar un total de 198. Aquestes dades situen doncs el percentatge d'èxit del treball de camp en un 87%; o dit d'una altra manera, només 29 centres no han participat en l'estudi.¹³

En la majoria dels casos la raó de no realitzar l'entrevista era la impossibilitat de contactar amb el professorat d'educació física.

¹³ En la base de dades de la pàgina 560 (Annex 4), s'indica, en el cas de centres no fets, si es va arribar o no a establir contacte amb el cap de departament.

Tot i que en el 58% dels centres van ser necessàries entre una i quatre trucades per poder realitzar el contacte previ a l'entrevista, va haver-hi centres que després de set, vuit, deu, setze i fins a vint trucades, no va ser possible establir contacte. En aquests casos a més, es va establir una operativa complementària d'urgència amb enviament de correus electrònics i faxos per afavorir una resposta.

Si en la primera trucada trobàvem al cap de departament i podíem parlar amb ell directament, ja n'hi havia prou amb aquella trucada. Això va passar tan sols en un 11% dels centres. Cal assenyalar que alguns van respondre al primer correu electrònic massiu a tots els centres i en la seva resposta ens indicaven els dies i les hores que els podíem trobar. El més habitual era fer una primera trucada i esperar que la persona que agafés el telèfon ens pogués donar informació sobre els dies i les hores en què podríem trobar al cap de departament en el centre però sense ser a classe.

Val a dir que en tan sols cinc centres es van negar obertament a participar en l'estudi. La resta argumentava la falta de temps o la inoportunitat del moment com a causes més comuns de la negativa.

Per a una gran part del professorat resulta difícil quedar per fer les entrevistes perquè no tenen hores de dedicació o permanència al centre. Alguns tenen contractes per hores de classe i no en tenen de lliures en el seu horari. Aquests aspectes dificulten la presa de contacte. En termes generals hi ha hagut una gran predisposició del professorat, que malgrat les condicions de precarietat laboral en què alguns es troben, la majoria hi ha accedit i ha buscat hores lliures.

Hi ha anècdotes divertides de caps de departament reticents en primera instància a col·laborar en l'estudi, però contents un cop acabada l'entrevista en veure que el qüestionari superava amb escreix les expectatives certament negatives de l'inici.

«He parlat per telèfon durant uns 20 minuts amb una professora que es mostrava desconfiada de l'estudi. M'ha afusellat a preguntes. Li he dit que si no es fiava de mi... Al final, he pogut aconseguir "bon rotllo", li he fet l'entrevista i molt bé. La veritat és que em costa molt ser simpàtic per telèfon quan desconfien de mi, tot i que ho puc entendre. En aquests casos sóc conscient que he de fer un esforç afegit.»

«Una professora, per telèfon i abans d'explicar-li les característiques de l'estudi, em va dir que no hi volia col·laborar, perquè ja li havien fet altres entrevistes i estava farta que li preguntessin quan cobrava. Li vaig demanar que m'escoltés i que després decidís. Li vaig dir que m'atrevia a aventurar que al final del qüestionari, canviaria d'opinió. Així va ser.»

Cal indicar però, dos casos en què a causa d'una peculiar situació de l'àrea d'educació física en el centre, gens representativa, no ha estat possible realitzar les entrevistes corresponents. Les irregularitats trobades ens van obligar a decidir no administrar el qüestionari i a apartar els casos de l'univers de treball.

7.4.1. Característiques de l'univers dels centres.

7.4.1.1. Sexe de les persones entrevistades

Els caps de departament dels centres de la ciutat són majoritàriament de sexe masculí, gairebé el 70% del professorat entrevistat són homes.

7.4.1.2. Grandària total dels centres segons el nombre d'alumnes

Aquest indicador ofereix informació del volum total del centre. La grandària de la majoria dels centres es concentren en l'interval que va dels 100 als 500 alumnes. La grandària total ofereix informació sobre el volum d'alumnes que tenen matriculats els centres. De tota manera s'ha de tenir en compte que en alguns centres, sobretot privats, a més de secundària s'imparteixen altres etapes educatives, bàsicament primària i batxillerat. La utilització dels espais esportius en aquests centres es multiplica de manera considerable a causa del gran nombre de grups classe que hi pot haver.

7.4.1.3. Grandària de l'etapa d'ESO segons el nombre d'alumnes

En la majoria de centres, l'alumnat matriculat a l'etapa de secundària oscil·la entre els 100 i els 300 alumnes.

7.4.1.4. Nombre de centres segons els deu districtes de la ciutat

La proporció de centres entrevistats per districtes és bastant homogènia. Destaca el districte de Sarrià-St Gervasi perquè amb un 17,2% és el districte de la ciutat amb més centres que imparteixen l'ESO. A continuació, apareixen els districtes Horta-Guinardó i Nou Barris, que junts aporten gairebé el 25%. El districte que està menys representat a l'estudi és el de Ciutat Vella amb una desena de centres, que suposa un 5% dels de Barcelona ciutat.

7.4.1.5. Nombre de centres segons titularitat:

Hi ha una clara hegemonia en l'oferta de centres privats, molt per damunt dels de titularitat pública. Concretament, l'escola privada concertada apareix com la més nombrosa a la ciutat de Barcelona -pràcticament un 65% dels centres- molt per sobre de la pública, que suposa gairebé la meitat -un 32% dels centres de la ciutat-. L'escola privada sense concertar és molt minoritària a Barcelona; només el 8% dels centres són privats no concertats.

8. ANÀLISI DE LES DADES

Un cop dissenyat l'instrument d'observació que ens ha permès recollir la informació rellevant dels indicadors escollits, ja decidida la població de l'estudi i realitzades les 198 entrevistes als caps de departament dels centres de la ciutat, iniciem la fase del procés de la investigació que ens permet analitzar les dades recollides dels qüestionaris. Les fases del procés dut a terme al llarg de la investigació apareixen en la figura 8.1.



Figura 8.1 : Fases del procés de la investigació.

És important destacar que aquesta anàlisi no és un fet aïllat, sinó que creix paral·lelament a la formulació global del disseny de la investigació. L'estadística descriptiva, que és la que hem fet servir en aquest estudi, té com a objectiu recollir, organitzar, resumir, descriure i presentar les dades (Etxeberria i Tejedor, 2005).

Aquest capítol es divideix en tres parts. La primera exposarà el procés que hem seguit per codificar les preguntes del qüestionari. La segona l'hem dedicada a explicar com va dur a terme l'equip de recerca la introducció de dades al programa estadístic emprat. Per acabar, la tercera part serà l'encarregada de mostrar com s'ha realitzat el procés d'anàlisi estadística.

D'entre els paquets informàtics que faciliten més l'anàlisi de les dades en Ciències Socials, el SPSS per a Windows és dels més utilitzats. Per a aquesta investigació hem fet servir la versió 12.0.

La utilització d'aquesta potent eina informàtica ha determinat el model de qüestionari emprat per recollir les dades i facilitar-ne l'anàlisi posterior, i en definitiva, han condicionat tot el procés d'anàlisi de les dades.

8.1. Codificació del qüestionari

El llarg i mecànic procés d'introducció de les dades al SPSS passa per un estadi previ que, si es té en compte, pot estalviar a l'investigador molts maldecaps: la codificació de les respostes del qüestionari.

Una de les claus de l'agilitat en l'anàlisi de les dades va ser haver dissenyat les preguntes del qüestionari pensant en l'eina de suport estadístic que utilitzaríem. La majoria de les respostes a les 59 preguntes dirigides al professorat entrevistat estaven codificades de manera que resultés fàcil introduir-les a l'arxiu de dades del SPSS. El procés de creació d'aquest arxiu amb les respostes de tots els centres entrevistats comença amb la definició de les variables, bàsicament donant-los un nom i determinant el tipus de dades de la variable. En el cas del nostre estudi, les variables fan referència a les preguntes del qüestionari. Aquestes preguntes s'havien de codificar atenent a la seva

formulació: algunes amb una única resposta, altres amb tres respostes possibles, en algunes demanàvem un ordre determinat, etc.

Aquest procés va significar la construcció d'una matriu de dades amb un nombre de variables molt superior a les 59 preguntes de què constava el qüestionari.

8.2. Introducció de les dades al programa de tractament estadístic SPSS 12.0 per a Windows

Amb un volum de dades tan elevat podia ser fàcil introduir una errada. És per això que vam decidir introduir les dades sempre entre dos membres de l'equip de recerca. L'un s'encarregava de "cantar" les dades i l'altre les introduïa al programa estadístic, mentre el primer s'assegurava que en pitjar el teclat apareixia la resposta correcta. El fet de tenir el qüestionari a doble cara i enquadernat amb un espiral va afavorir la introducció ràpida de les dades. El programa SPSS permet introduir les dades d'un mateix centre per files o per una mateixa pregunta per columnes. Per les característiques del nostre estudi, les dades recollides en cada un dels qüestionaris exigien ser introduïdes centre per centre, és a dir, per files.

Introduir les dades d'un qüestionari suposava invertir aproximadament uns 10 minuts de temps de mitjana. Al principi el procés era lent, però s'anava accelerant a mesura que l'equip investigador "s'especialitzava" en una tasca. Per tal de minimitzar les errades, normalment sempre era el mateix investigador qui s'encarregava de la introducció de dades al SPSS, mentre els altres dos es feien torns en el procés de "cantar-les".

Cada cert temps es feien controls a l'atzar per comprovar la veracitat de les dades dins l'aplicació informàtica.

Un cop introduïdes les dades dels 198 qüestionaris administrats, l'arxiu està en condicions de realitzar les operacions necessàries per a l'anàlisi estadística de les dades obtingudes.

8.3. Anàlisi estadística

La presentació diversificada de les dades en forma de resultats que permeten l'estadística descriptiva i l'expressió gràfica, no pot substituir la reflexió teòrica prèvia indispensable per proporcionar criteris estables per a la recollida, per a l'organització, i sobretot, per a la interpretació de les dades. Aquesta interpretació és la que ofereix una veritable coherència a tot el conjunt de la recerca (Quivy i Campenhoudt, 1997).

Una primera anàlisi realitzada és la de freqüències absolutes i percentatges per a cada una de les variables, en forma de taules. La distribució de freqüències permet organitzar, classificar i presentar les dades de cada una de les variables d'una manera clara.

A més, cada distribució va acompanyada d'una representació gràfica que ajuda a visualitzar les dades i a obtenir-ne més informació rellevant. Les representacions gràfiques utilitzades en aquest estudi són bàsicament tres: els diagrames de barres, els diagrames de sectors i els diagrames de caixes.

a) Els diagrames de barres

Els diagrames de barres presenten les diferents categories de cada variable en l'eix horitzontal o d'abscisses, i sobre cada una d'elles s'aixeca un rectangle o barra l'àrea de la qual representa una freqüència determinada. Per exemple, en el gràfic de la figura 8.3.1 podem observar un diagrama de barres que permet analitzar les respostes a una de les preguntes del qüestionari.

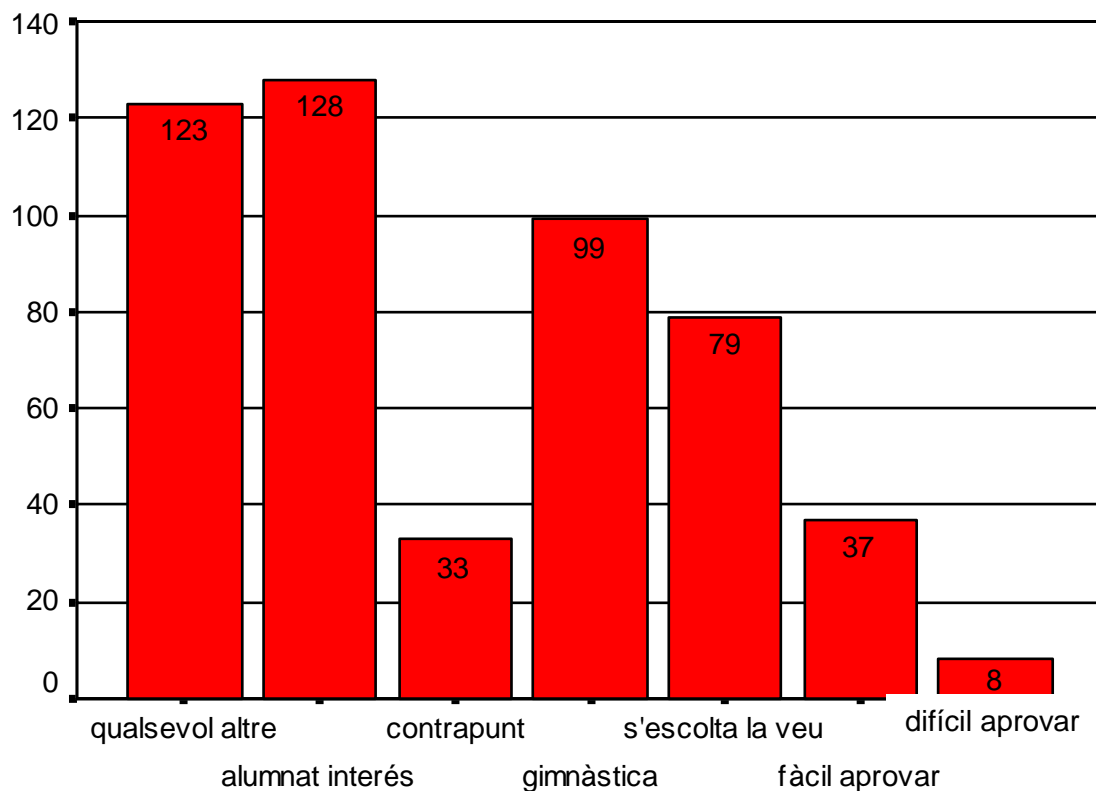


Figura 8.3.1 : Un exemple de diagrama de barres utilitzat en la recerca.

b) Els diagrames de sectors

Es caracteritzen per la forma circular, que deixa dividida la superfície de forma proporcional a les freqüències de cada una de les categories de cada variable, inserint de la mateixa manera els percentatges aconseguits. És una manera gràfica de veure els resultats, com per exemple el diagrama que exposem a la figura 8.3.2. A cop d'ull es pot observar com la porció més gran es correspon a la resposta que la majoria dels entrevistats han donat.

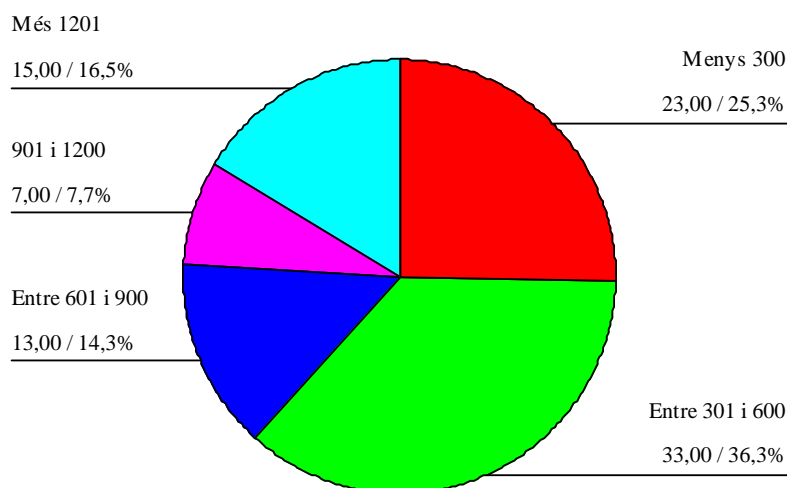


Figura 8.3.2 : Exemple d'un dels diagrames de sectors emprats en l'anàlisi de dades de la recerca.

c) Els diagrames de caixes

Quan pretenem reflectir de forma gràfica no només la mediana d'una distribució sinó també la seva variabilitat, s'acostuma a utilitzar aquesta representació de fàcil lectura a simple vista. A més, les caixes situades en un mateix gràfic i que es corresponen a resultats de diferents variables permeten ser comparades entre si.

A l'eix vertical apareix l'ordre dels aspectes a valorar i a l'eix d'abscisses les etiquetes amb el nom de cada categoria.

Cada caixa té dos braços, un en la part superior i un altre en la part inferior que, al mateix temps, estan limitats per dues línies horitzontals.

Són cinc les línies horitzontals que apareixen en un diagrama de caixes com el que s'exposa a la figura 8.3.3 i representen, per aquest ordre i de dalt a baix, els següents valors: el valor més gran, el percentil 75, el percentil 50 que es correspon amb la mediana i que apareix amb un traç més gruixut, el percentil 25 i el de menor valor.

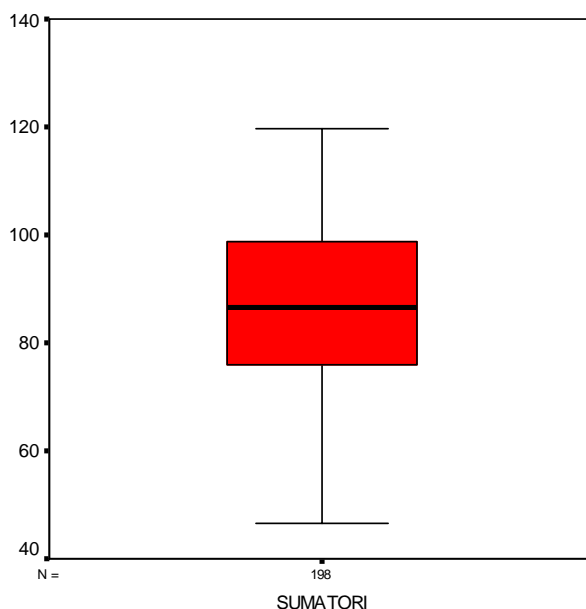


Figura 8.3.3 : Exemple de diagrama de caixes.

Nosaltres l'hem fet servir en les dues preguntes del qüestionari on l'entrevistat havia d'ordenar 10 aspectes, les preguntes P22 (parts d'un crèdit) i P26 (funcions del cap del departament), perquè permet estudiar la variabilitat de cada una de les variables.

També apareixen valors anomenats atípics, *outliers* o extrems, que són aquells que es desvien més de dues desviacions típiques de la mitjana i que el

programa considera “estrany”. Són representats en petits cercles amb el nombre del cas a què fan referència.

Aquesta representació gràfica és molt interessant perquè a cop d'ull es pot veure on es situa el 75% de les dades, la superfície de la caixa i la mediana de cada variable, i comparar-la al mateix temps amb altres variables dins el mateix gràfic. És a dir, ens permet interpretar la gràfica de forma global observant la variabilitat dels subjectes de les diferents categories.

Una vegada finalitzada aquesta fase de distribució de freqüències de cadascuna de les preguntes del qüestionari es va procedir a estudiar les possibles associacions entre algunes variables. Bàsicament, les associacions estudiades responen a l'anàlisi de la possible relació d'algunes variables segons tipologies de centres, districtes i grandàries. En creuar aquestes variables s'obté el que s'anomena *taules de contingència*, i el que és més important, apareix el coeficient de contingència o de correlació que quantifica el grau d'associació. Aquest coeficient, que oscil·la entre 0 i 1, ofereix informació sobre l'existència o no de relacions entre variables, la direcció de tal relació i la seva magnitud (Etxeberria i Tejedor, 2005).

A l'hora d'associar dues variables només hem tingut en compte aquelles en què el coeficient determina que les diferències entre elles són estadísticament significatives, és a dir entre 0 i 0,05. Quan apareixen coeficients superiors a 0,05, es considera que les diferències observades entre les variables són fruit de l'atzar (Planas, 1999). Així, en els resultats generals apareix entre parèntesi el coeficient de correlació obtingut en l'encreuament de variables que han resultat ser significatives.

9. RESULTATS GENERALS

Aquest capítol de resultats de caire general recull els estadístics de totes i cadascuna de les 59 preguntes realitzades als 198 caps de departament dels centres educatius entrevistats. El volum de dades és important i cal organitzar-lo d'una manera clara i ordenada. És per aquest motiu que aquest capítol s'ha estructurat en tres parts segons les dimensions d'entrada, de procés i de resultat, que són objectes de l'estudi.

En cadascuna d'aquestes dimensions apareixerà en primer lloc una taula, resum de les variables, els indicadors i les preguntes del qüestionari a les quals fan referència. En segon lloc s'exposarà la informació recollida en l'anàlisi estadística organitzada de la següent manera:

1. Les dades obtingudes des d'un punt de vista descriptiu.
2. Comentaris i interpretació de les dades.
3. L'encreuament de variables, en el cas que les correlacions hagin resultat estadísticament significatives. En aquest cas apareix entre parèntesi l'índex de correlació obtingut d'aquesta manera: $p=0,000$, per exemple. Els encreuaments més interessants són els que permeten comparar segons titularitat i segons districte. Es realitza l'anàlisi estadística dels encreuaments amb les taules i els gràfics corresponents, acompanyada dels comentaris que interpreten les dades descriptives.
4. Exemples d'observacions recollides en finalitzar l'entrevista per part de l'equip investigador.
5. Un quadre resum en finalitzar l'anàlisi de les variables de cadascuna de les dimensions de l'estudi.

Al final de cada grup de variables s'indica, a peu de pàgina, la ubicació de les taules i figures generades a l'annex.

9.1. La qualitat de l'àrea d'educació física lligada a l'organització del centre.

Els resultats generals de la dimensió entrada s'articulen al voltant de cinc variables i un total de 17 indicadors que queden resumits a la taula 9.1.1. En la columna de la dreta s'adjunten les preguntes del qüestionari a les quals fan referència els diferents indicadors.

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
ENTRADA	9.1.1. Instal·lacions i material	Pati	53
		Pista poliesportiva	52
		Espai cobert (gimnàs)	54
		Vestidors	55
		Dutxes	55
		Magatzem	56
		Altres espais de pràctica	57,58,59
	9.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física	Horaris	10,11,12,13,14,15
		Pressupost	16,17,18,19
		Distribució professorat-grups	25
	9.1.3. Formació del professorat de l'àrea d'educació física	Titulació	44
		Anys d'experiència docent	45
		Estabilitat del professorat de l'àrea	44
	9.1.4. Actualització permanent del professorat	Assistència a cursos	45
		Assistència a congressos	45
		Recursos didàctics de suport	47,48,49
	9.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física	Hores de dedicació complementàries a l'educació física	45

Taula 9.1.1 : Variables, indicadors i preguntes del qüestionari referents a la dimensió entrada.

9.1.1. Instal·lacions i material¹⁴

Tal i com s'exposava en el capítol dedicat a les dimensions i els indicadors de l'estudi, les preguntes sobre instal·lacions han anat més enllà dels mínims que marca la normativa, pensant més des d'un punt de vista funcional, és a dir analitzant si l'equipament propi satisfà les necessitats que es deriven del seu ús. Interessa saber si es compleix la normativa, però el més important és saber

¹⁴ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 432 (Annex 3).

si les instal·lacions amb què compten els centres educatius són suficients per treballar amb garanties mínimes de qualitat.

9.1.1.1. Pistes poliesportives

Dades

- Un 42% dels centres té com a mínim una pista poliesportiva, mentre que en un 12,7% dels centres no n'hi ha.
- El 45% dels centres supera aquests mínims marcats per la legislació.
- Un 66% dels centres disposa d'un espai addicional utilitzat preferentment com a espai per a l'esbarjo, mentre que un 34% no disposa d'aquesta zona complementària.

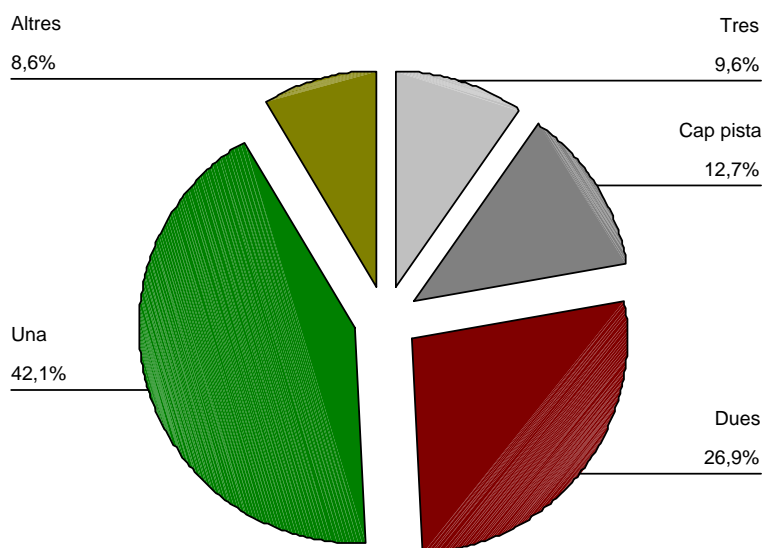


Figura 9.1.1 : Pistes poliesportives

Interpretació de les dades

Recordem que la normativa de mínims estableix la necessitat que cada centre disposi, com a mínim, d'un pati de 44 x 22 metres, susceptible de ser utilitzat com a pista poliesportiva, útil per a la pràctica de diferents esports.

Donada l'orientació esportiva del currículum d'educació física, gairebé el 17% dels centres que no disposa d'aquest espai pluridisciplinari no pot realitzar un treball amb uns mínims de qualitat. Una part d'aquests centres es veuen obligats a desplaçar l'alumnat fora i ocupar altres equipaments esportius de la ciutat, amb la consegüent despesa econòmica afegida i una inversió de temps que juga en contra dels interessos de l'àrea.

Com a aspecte positiu, els resultats obtinguts ens permeten afirmar que pràcticament en el 50% dels centres es superen els mínims establerts. Molts centres fins i tot tenen altres pistes de dimensions més petites, que són utilitzades també com a espais de pràctica per a les classes d'educació física (pistes de bàsquet o de voleibol, per exemple).

Hi ha centres en què la pista poliesportiva és la mateixa zona que es fa servir per a l'esbarjo. Tot i que no hi ha incompliment de la normativa vigent, aquest fet crea problemes de compatibilitat horària entre hores de classe i d'esbarjo. En aquests centres la dificultat que suposa elaborar els horaris intentant quadrar el triangle professorat–grup classe–espai, és encara més gran.

En el requadre adjunt, es transcriu l'observació feta per l'entrevistador respecte a un dels centres.

«Centre 210.

M'ha sorprès trobar-me un IES públic amb una sola línia de més o menys 22 alumnes per grup sense batxillerat i sense... instal·lacions!!! Només disposen d'una pista exterior compartida amb una escola de primària i sense prioritat en demanar l'ocupació. És una situació precària.»

9.1.1.2. L'espai cobert

Determinats continguts prescriptius de l'àrea exigeixen ser treballats en un espai cobert: condició física, expressió corporal, alguns jocs i esports concrets, etc. A més, quan les condicions climatològiques no són les idònies –pluja, vent, molt fred, pista exterior mullada, molta calor–, l'espai cobert es converteix en l'equipament esportiu més sol·licitat.

Tot i que la normativa apunta que aquest espai cobert ha de ser com a mínim d'uns 480 metres quadrats, inclosos vestidors, dutxes i magatzem, les preguntes realitzades als caps de departament entrevistats ofereixen una informació més orientada a comprovar la funcionalitat d'aquests espais.

Dades

- Gairebé el 80% dels centres educatius de la ciutat manifesta tenir un espai cobert per a la pràctica esportiva.
- En el 70% l'espai cobert (com a espai útil de pràctica sense tenir en compte les dimensions de la zona de vestidors) oscil·la entre 100 i 200 metres quadrats.
- En un 67% dels centres no és possible treballar simultàniament amb dos grups classe en l'espai cobert.
- El factor que limita més la pràctica de segons quins continguts dins aquest espai cobert és l'alçada del sostre en un 22,7% dels centres.
- Tan sols en el 9,2% dels centres que manifesten tenir un espai cobert els seus caps de departament afirmen no tenir cap factor que en limiti l'ús habitual.
- Són els centres de grandàries fins a 200 alumnes, privats concertats laics sobretot, i alguns centres públics, els que no disposen d'aquest espai de pràctica esportiva.

Interpretació de les dades

Les dades recollides permeten comprovar que la majoria de centres tenen un espai cobert, tot i que un 20% estan en situació precària en aquest aspecte. Val a dir que en alguns centres l'espai com a tal pot existir però s'ha reconvertit en una sala polivalent –sala d'actes, teatre, menjador– sense possibilitat de fer-ne un ús esportiu.

No tenir un espai cobert per a la pràctica esportiva provoca que alguns centres es vegin obligats a utilitzar un equipament extern, una aula per “improvisar” una sessió teòrica o la sala d'audiovisuals per posar un vídeo, per exemple.

Deixant de banda els metres quadrats d'ús esportiu, les dimensions de l'espai cobert no permeten, en la majoria de casos, que dos grups puguin treballar de forma simultània en el mateix espai. Tenint en compte que hi haurà moltes hores a la setmana que dos grups hauran de compartir espais esportius, l'aprofitament de les potencialitats de l'espai cobert sembla insuficient.

I més tenint en compte que, a més a més de les dimensions reduïdes, hi ha factors que limiten l'ús d'aquest espai. Per exemple un 11,2% dels caps de departament diu que hi ha columnes al mig de la sala que provoquen una disminució de l'espai real de pràctica, sobretot perquè aquests elements són perillosos i segons quines activitats no s'hi podran dur a terme per seguretat.

Un altre 23% dels centres afirma que el sostre de l'espai cobert és massa baix i per tant hi ha continguts que no es poden impartir per manca d'espai vertical. Aquest factor limita molt la pràctica d'alguns esports com el voleibol, el bàdminton, el bàsquet o l'handbol, per posar alguns exemples.

Encreuament de variables

S'han trobat diferències significatives entre la titularitat dels centres i l'existència d'espai cobert ($p=0.006$). Les dades que recull la gràfica de la figura 9.1.2 ens permeten afirmar que són els centres privats concertats laics i els públics dependents de la Generalitat, de forma significativa, els que no disposen d'un espai cobert per a les classes d'educació física.

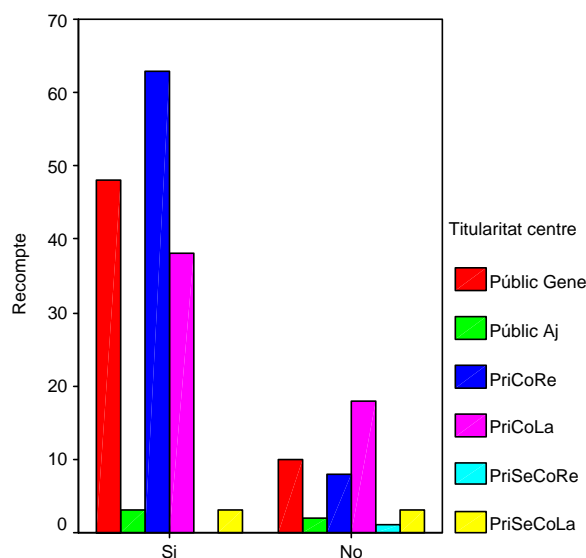


Figura 9.1.2 : Espai cobert segons titularitat

«Centre 168

En un centre públic, al costat de la pista poliesportiva hi ha un petit porxo amb columnes al mig i espatlleres col·locades en algunes parets, que es fa servir com a "espai cobert" principalment per als dies de pluja. Aquest espai limita la pràctica d'un gran nombre de continguts prescritius de l'àrea.»

9.1.1.3. Vestidors i dutxes

Dades

- El 55% dels caps de departament expressa que la zona de vestidors que tenen als seus centres és suficient, mentre que l'altre 45% opina que no en tenen prou amb l'espai disponible per acollir el màxim de grups en una determinada franja horària.
- Un 13,4% dels centres no té vestidors i l'alumnat es veu obligat a canviar-se de roba en els lavabos.

Interpretació de les dades

La construcció d'aquests espais en els centres escolars és peculiar. Fins i tot els nous criteris per a la construcció de nous edificis per a centres docents públics publicats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya no resolien aquesta situació. Tot apunta a pensar que aquests criteris estan més basats en la competició esportiva que en l'ús educatiu. En la majoria de centres hi ha dos únics vestidors com a resposta a un ús típic de l'àmbit de la competició: un vestidor per a "l'equip local" i un altre per a "l'equip visitant", que en hores d'educació física –ara sí, amb una utilitat educativa– són repartits per gènere: vestidor de noies i vestidor de nois, i un altre individual "per a l'àrbitre". Tenint en compte que en molts centres a una mateixa hora són dos grups els que fan classe conjuntament, uns 60 alumnes de mitjana de nivells educatius diferents en general, han de dutxar-se i canviar-se de roba en dos únics vestidors.

Les repercussions que provoca aquest fet són, entre d'altres, que dutxar-se no pot ser obligatori perquè no hi ha prou dutxes per a tothom, i per tant les condicions no són les més adequades per consolidar aquest important hàbit higiènic entre l'alumnat.

Encreuament de variables

De tots els encreuaments de variables possibles, en els que relacionen suficiència de vestidors i dutxes amb districtes, hi ha hagut diferències significatives ($p=0.070$).

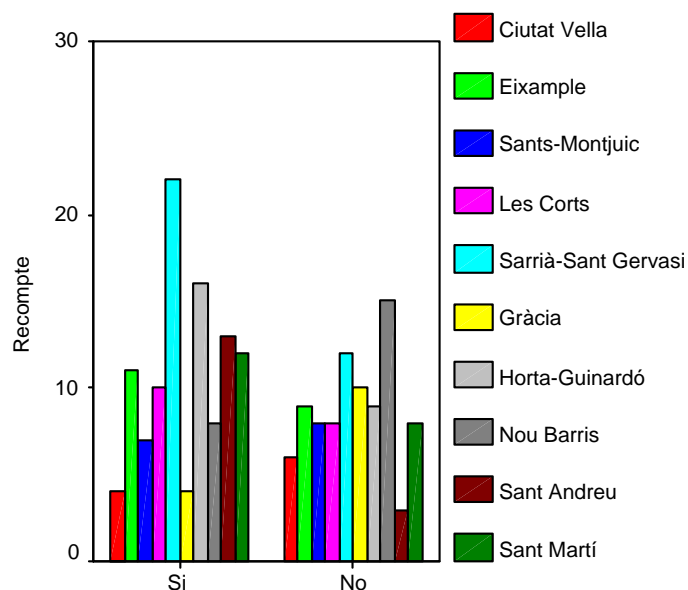


Figura 9.1.3 : Vestidors i dutxes segons districte

Són els centres de menys de 200 alumnes del districte de Nou Barris els més perjudicats en aquest aspecte, seguits de Sarrià-St. Gervasi i Gràcia. La gràfica posa de manifest les diferències existents entre centres d'un mateix districte; alguns manifesten tenir vestidors i dutxes suficients mentre que d'altres, gairebé en la mateixa proporció, afirmen el contrari.

«Centre 222

És un centre petit amb molts dèficits d'instal·lacions: no hi ha ni vestidors ni espais coberts.

Centre 105

Com a curiositat cal dir que tenen vestidors en condicions però no poden utilitzar-los en horari lectiu. Tan sols s'utilitzen en activitats extraescolars.»

9.1.1.4. Magatzem de material

Dades

- En el 91% dels centres hi ha un magatzem per guardar el material.
- Un 52% dels centres es veuen obligats a guardar el material més gran dins l'espai cobert.
- En el 83% dels centres el magatzem es troba ubicat a peu de pista amb una sortida fàcil del material, en la gran majoria.

Interpretació de les dades

Tan sols un 9% no disposa d'aquest espai específic, la qual cosa obliga a guardar el material per a les classes d'educació física en espais alternatius.

Tot i haver magatzem en la majoria de centres, sembla ser que no és gaire gran, ja que el material d'educació física de dimensions més grans està col·locat la majoria de les vegades al voltant de l'espai cobert, restant així espai útil de pràctica. A més a més, tenir el poltre, els matalassos, el plinton, els trampolins i material per l'estil arrambat a les parets de l'espai cobert pot suposar un problema de seguretat afegit, ja que aquests objectes es converteixen en un perill potencial d'impacte per part de l'alumnat quan realitza la sessió d'educació física dins aquest equipament.

9.1.1.5. Espai per al treball del professorat del departament

Tot i que la normativa no ho especifica, és interessant conèixer si els departaments disposen d'un espai específic per preparar classes, corregir exàmens, fer les reunions de departament, etc.

Dades

- En un 51% dels centres entrevistats hi ha un espai específic, la majoria dels quals de forma significativa són de titularitat pública.
- En el 23% d'aquests centres el professorat d'educació física comparteix la sala amb el d'altres àrees. Quan es produeix aquest fet, l'agrupament

s'acostuma a realitzar amb les altres dues àrees de l'àmbit expressiu, l'educació visual i plàstica i la música.

Interpretació de les dades

En els centres que no disposen d'aquest espai, sobretot centres privats en general, el professorat d'educació física acostuma a compartir la sala de professors amb la resta de departaments didàctics per realitzar les tasques de programació.

Actualment les eines informàtiques faciliten el treball del professorat a l'hora de generar documentació necessària per a la pràctica docent. La dotació dels departaments d'educació física en material informàtic no està gens estesa.

Les conclusions que es deriven d'aquest apartat posen de manifest que les condicions per treballar en els centres en tot el que fa referència a la preparació de les sessions, el disseny d'instruments d'avaluació, l'adquisició de recursos didàctics per internet, etc., no són les més adequades.

9.1.1.6. Ús d'altres espais esportius

Molts centres escolars, independentment de les seves instal·lacions, poden comptar amb altres espais esportius o no específicament esportius, susceptibles de ser utilitzats en les classes d'educació física. És per això que espais situats "a menys de 10 minuts del centre a peu" poden utilitzar-se com a espais d'ús esportiu en una sessió de 60 minuts.

Dades

- Una gran part dels centres educatius de la ciutat tenen espais externs d'ús esportiu a menys de 10 minuts caminant, concentrats de forma significativa en els districtes de Sarrià-St. Gervasi, Horta-Guinardó i Nou Barris, encara que tan sols un 49% dels centres entrevistats els utilitzen.
- El 51% dels centres, tot i tenir aquests espais relativament a prop, no els utilitza per diferents motius, entre els quals destaquem els més representatius: la majoria perquè no tenen necessitat de sortir, el 26%

perquè els espais no estan prou a prop i es perd massa temps en els desplaçaments, i un 8% dels centres no s'ho havien plantejat.

- Els tres espais d'ús esportiu més utilitzats pels centres de la ciutat són, per aquest ordre, els poliesportius en un 30%, –sobretot a Nou Barris i Sant Andreu–, les piscines en un 20% dels centres situats la majoria en els districtes de Les Corts i Sants-Montjuïc i, per últim els parcs en un 17%, majoritàriament a Sarrià-St. Gervasi.
- En un 38% dels centres, la utilització d'equipaments externs com a ús esportiu apareix com a puntual o esporàdic, mentre que en un 62% dels centres aquest ús és continuat al llarg del curs escolar.

Interpretació de les dades

Els resultats anteriors ens permeten afirmar que els centres educatius de la ciutat no aprofiten del tot el mapa de recursos dels espais d'ús esportiu que ofereix la ciutat.

Moltes vegades un poliesportiu o una piscina ofereixen la possibilitat de realitzar activitats que són impensables dins el centre educatiu, però sortir-ne no resulta gens fàcil. Cada vegada són més les traves legals i administratives i el professorat és cada cop menys partidari de sortir.

A més, tal i com argumenten alguns caps de departament, sortir del centre implica una pèrdua important de temps.

La majoria dels centres que no disposen d'instal·lacions i han d'utilitzar espais esportius propers per realitzar les classes d'educació física són els que tendeixen a fer servir espais d'ús esportiu de forma continuada. Habitualment aquests centres concentren les dues hores d'educació física setmanals en un únic dia. No és la millor solució, però permet estalviar temps útil de classe.

Altres centres, tot i tenir instal·lacions pròpies, surten puntualment a realitzar alguna activitat a fora.

S'ha pogut comprovar que els tres equipaments més utilitzats són els poliesportius, les piscines i els parcs. Els poliesportius ofereixen espais més grans i també més singulars. Les piscines permeten experimentar l'activitat física ampliant les possibilitats motrius que ofereix el medi terrestre.

Per últim, els parcs de la ciutat ofereixen múltiples possibilitats de treballar, en contacte directe amb la natura, continguts relacionats amb la condició física i les activitats pròpies del medi natural.

«Centre 66

Es tracta d'una escola petita i la professora diu que no fa vida de centre. En primer lloc perquè fa vuit hores i a més perquè van a un poliesportiu a fer classe. Total que gairebé... no la coneixen (no va gairebé mai al centre, ni tan sols a fer reunions). Fa les 2 hores seguides d'educació física i les fa coincidir amb patis, amb entrades o sortides. »

Quadre resum Instal·lacions i material

En general es compleixen els mínims establerts per la normativa, tot i que hi ha centres que encara no arriben a aquests mínims.

Els vestidors són una assignatura pendent en la meitat dels centres de la ciutat. No cobreixen les necessitats de l'àrea i en molts casos no estan prou condicionats.

En la meitat dels centres no hi ha un espai específic perquè el professorat del departament tingui la possibilitat de realitzar tasques relacionades amb la programació de l'assignatura.

Tot i que la majoria dels centres tenen molt a prop algun espai susceptible de ser utilitzat com a espai d'ús esportiu, només la meitat acostumen a sortir del centre per utilitzar-lo. Els centres de la ciutat no aprofiten aquests espais oferts pels districtes.

9.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física¹⁵

La figura del cap del departament és clau en la defensa de certs aspectes organitzatius del centre que directament o indirecta, repercuteixen en el funcionament de l'àrea d'educació física. Tenir-los en compte o no pot suposar treballar en millors o pitjors condicions. Però normalment les juntes directives no tenen en consideració aquests aspectes, entre d'altres raons per desconeixement. Les necessitats de l'àrea d'educació física són tan peculiars i tan pròpies que és relativament fàcil que no es tinguin presents. L'exemple que pot il·lustrar aquesta problemàtica és tot el que fa referència a la confecció dels horaris. La resta d'àrees necessiten una aula, en la majoria dels casos genèrica, per impartir les seves sessions a un únic grup classe. En canvi l'àrea

¹⁵ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 455 (Annex 3).

d'educació física té unes altres necessitats: instal·lacions esportives específiques, cobertes i descobertes, un nombre de vestidors i dutxes per a un volum d'alumnat determinat, material esportiu específic... A més, hi ha tot un seguit d'aspectes, alguns dels quals no es poden controlar, com són les condicions climàtiques (pluja, molta calor, molt fred, vent...) i d'altres, com per exemple les coincidències de més d'un grup a la mateixa hora, o les hores de digestió just després de dinar que depenen de la prioritat en l'aplicació dels criteris per elaborar els horaris, competència de la prefectura d'estudis.

Aquestes circumstàncies, les que es poden controlar, les que no i les dues conjuntament, si no es tenen en compte en la mesura del possible poden suposar un detriment de la qualitat de l'ensenyament de l'educació física.

Amb l'anàlisi d'aquesta important variable de l'estudi sabrem fins a quin punt el cap de departament té capacitat d'intervenció en decisions organitzatives de centre que poden afectar el desenvolupament de l'àrea d'educació física. D'una banda s'analitzaran els aspectes que deriven de la confecció dels horaris, i de l'altra tot allò que fa referència a aspectes pressupostaris.

9.1.2.1. *Confecció dels horaris*

Les conclusions sobre aspectes relacionats amb la confecció dels horaris han estat dividides en dues parts. En una primera part s'analitzaran els resultats sobre la definició dels criteris pedagògics que el centre educatiu ha tingut en compte en elaborar els horaris, i en una segona part les repercussions de l'aplicació d'aquests criteris en l'àrea d'educació física.

9.1.2.1.1. *Criteris pedagògics per elaborar l'horari*

En començar cada curs escolar, la prefectura d'estudis lliura els horaris del professorat als caps dels diferents departaments didàctics. En veure'ls, cada cap de departament ha de comprovar que en l'elaboració s'han seguit els criteris pedagògics establerts prèviament.

Per a l'àrea d'educació física aquest procediment és molt important perquè és una mena de "declaració d'intencions", una definició de les regles que s'han de

seguir en l'elaboració de l'horari perquè es tingui en compte l'especificitat d'una àrea amb unes peculiaritats i una problemàtica diferents de la resta.

S'han organitzat els criteris en quatre grans grups a partir de les respostes dels caps de departament:

- a) Desconeixement o no aplicació de la normativa
- b) Coincidències de grups classe a una mateixa hora
- c) Establiment de franges horàries ideals
- d) Prioritat dels espais esportius

Dades

a) Desconeixement o no aplicació de la normativa

- Un 31% dels caps de departament mostra desconeixement de la normativa o bé indiquen que en els seus centres no s'aplica la normativa, respecte a si en l'elaboració dels horaris s'han tingut en compte els criteris pedagògics que es van haver de consensuar en el seu moment.
- Gairebé un 14% confirma la inexistència d'uns criteris pedagògics definits o, si hi són, no estan escrits en cap document del centre.
- El 12% apunta que el més important en els centres és respectar la desiderata, és a dir, allò que demana expressament el professorat.

b) Coincidències de grups classe a la mateixa hora

- El 26% dels caps de departament fa arribar una proposta concreta sobre el nombre de grups que com a màxim poden coincidir a la mateixa hora en funció dels espais disponibles.

c) Establiment de franges horàries ideals

- Un 24,5% dels caps de departament proposen franges horàries idònies per a la pràctica d'activitat física.

d) Prioritat dels espais esportius

- Un 18,5% dels caps de departament ha manifestat la prioritat dels espais esportius disponibles fent compatibles a una mateixa hora l'espai interior amb l'exterior.

En la figura 9.1.4 es pot observar el gràfic amb les freqüències i els percentatges obtinguts de l'anàlisi estadística de les dades.

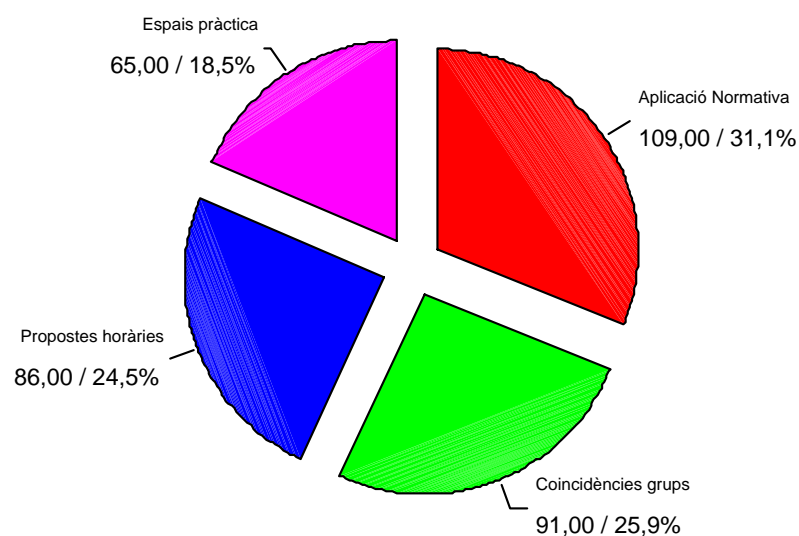


Figura 9.1.4 : Criteris d'elaboració d'horaris

Interpretació de les dades

Aquest indicador va sorprendre una part important dels caps de departament entrevistats. No en va, un 30% ha reconegut desconèixer la normativa o no complir-la. Alguns diuen que desconeixen l'existència de criteris o en el cas que n'hi hagi, no n'estan assabentats. Altres manifesten que sí que hi ha criteris encara que no estiguin escrits enlloc, amb la qual cosa es fa difícil vetllar per la seva aplicació.

L'aplicació de la normativa és determinant per millorar la qualitat de l'ensenyament de l'educació física. Que no hi hagi criteris pedagògics en l'elaboració dels horaris pot perjudicar una àrea com l'educació física que es desenvolupa en un equipament específic, molt dependent de les condicions climàtiques, amb operacions de canvi de roba, juntament amb el treball d'una sèrie d'hàbits higiènics associats a la pràctica esportiva i pendent de franges d'horari inadequades.

Crida l'atenció que sobretot en centres públics, un 12% dels centres en comptes de prioritzar criteris pedagògics, prioritzi les demandes del professorat. Seria bo en tot cas intentar conjugar tots dos aspectes, demanar al professorat al final del curs escolar quin és el seu marc horari ideal per al curs següent, amb la intenció de respectar-lo sempre i quan aquesta prioritat individual no hipotequi la prioritat pedagògica.

El segon criteri analitzat també és fonamental. El nombre de grups classe que com a màxim poden acollir en una mateixa hora en funció dels equipaments disponibles és molt variable perquè depèn de la grandària del centre (nombre d'alumnes, de grups classe, d'espais esportius, de vestidors i dutxes...). En general la tendència és evitar coincidències de grups nombrosos.

Hi ha centres que expressen el desig d'evitar les primeres hores de la tarda per respectar la digestió de l'alumnat, hores que han estat històricament i injusta reservades a l'àrea d'educació física a causa de la dificultat de mantenir l'alumnat concentrat dins d'una aula després de tot un matí de feina "intel·lectual".

9.1.2.1.2. Aplicació real dels criteris establerts

Independentment de quins han estat els criteris que els caps de departament han defensat en veure els horaris del professorat del seu departament, una manera de saber com la confecció de l'horari afecta l'educació física és analitzant l'índex d'ocupació de les instal·lacions esportives a cada hora, cada dia de la setmana. Dit d'una altra manera, quantes hores lectives setmanals no hi ha assignades una classe d'educació física i per tant les instal·lacions estan lliures.

Dades

- En el 30% dels centres entrevistats les instal·lacions sempre estan ocupades.
- En el 14% hi ha entre una i tres hores a la setmana en què les instal·lacions estan lliures.
- En el 35,4% hi ha entre quatre i nou hores a la setmana en què les instal·lacions estan lliures.
- En el 18% hi ha entre deu i un màxim de dinou hores a la setmana en què no hi ha assignada una classe d'educació física i les instal·lacions estan lliures.
- El 82,2% dels centres afirma tenir col·locades en l'horari hores d'educació física a primera hora de la tarda.
- El 28,6% com a màxim pot tenir un grup cada hora.
- Gairebé la meitat dels centres poden acollir un màxim de dos grups cada hora.
- Un 12,2% pot tenir tres i un altre 10,2% fins a quatre grups classe treballant alhora.
- En el 81% dels centres no es supera en cap hora setmanal el màxim de grups classe que cada centre ha manifestat ser capaç d'atendre alhora.

Interpretació de les dades

Aquests resultats ens permeten constatar que hi ha un índex important de desocupació de les instal·lacions esportives en horari lectiu, però de moment no tenim prou criteris per determinar aquest fet com a positiu o negatiu. Tot seguit però, podem començar a trobar respostes: el 82,2% dels centres afirma que efectivament hi ha hores posades a l'horari que no respecten la digestió de l'alumnat (primera hora de la tarda just després de dinar) i en tan sols un 17,8% dels centres no hi ha cap hora d'educació física ubicada després de dinar.

Tenint en compte els índexs d'ocupació dels espais esportius i veient que en gairebé un 70% dels centres hi ha hores en què les instal·lacions estan lliures, estem convençuts que no es té en compte aquest criteri tan important en l'elaboració d'horaris.

Pensant en el dia a dia dels centres, i una vegada més intentant anar més enllà del que pugui estar fixat com a criteri, es va preguntar als caps de departament quants grups com a màxim podrien coincidir alhora, tenint en compte les instal·lacions (espais de pràctica coberts i descoberts, vestidors...) i el material disponibles. El 28,6% afirma que com a màxim poden tenir un grup cada hora. Gairebé la meitat dels centres (el 49%) pot acollir un màxim de dos grups cada hora. Segons la normativa vigent el fet que la majoria de centres tinguin com a mínim una instal·lació coberta i una descoberta justifica aquest alt percentatge. Hi ha un 12,2% que pot tenir fins a tres grups i un 10,2% que pot arribar a tenir fins a quatre grups. Aquests últims casos corresponen a grans centres privats amb moltes línies per curs.

Els resultats dels índexs reals d'ocupació posen de manifest que al marge de si hi ha o no criteris, si estan escrits o no, si es compleixen o no en elaborar els horaris, en el 81% dels centres no es supera el màxim que cada centre ha manifestat ser capaç d'acollir a cada hora.

L'altre 20% de centres en què hi ha més coincidències de les que realment poden admetre a una mateixa hora els reajustaments previstos giren al voltant dels espais de pràctica: compartint-los en algun cas (un 10%), combinant els exteriors amb els interiors en la majoria (un 19%), fins i tot prioritzant-los per sobre dels continguts programats (10%).

Encreuament de variables

Es va procedir a més, a correlacionar el màxim de grups que podien coincidir a una mateixa hora amb la grandària dels centres, el districte al qual pertanyen i la seva titularitat. Dels resultats d'aquestes correlacions ens apareixen perfils de centres com els que presentem a continuació:

- Els centres que tan sols poden albergar un grup són escoles petites (màxim 200 alumnes), majoritàriament privades concertades i laiques en primer lloc, situades a Sarrià-St. Gervasi, i concertades i religioses en segon terme.
- Els centres que tan sols poden admetre dos grups es corresponen a l'opció majoritària encapçalada pels centres públics amb bastant diferència de grandàries, que oscil·len entre els 200 i 500 alumnes.
- Els centres que alberguen fins a tres grups són privats concertats religiosos en primer lloc i públics en segon, dels districtes de l' Eixample i de Sarrià-St.Gervasi.
- Els centres que poden arribar a acollir fins a quatre grups o més, són centres privats concertats religiosos en primera instància i concertats laics en segona, d'una grandària total que pot arribar a més de 600 alumnes, bàsicament dels districtes de Les Corts, Sarrià-St.Gervasi i Horta.

«Centre 5

Tenen hores per elaborar el Projecte Curricular de Centre (PCC). L'obsessió de l'entrevistat ha estat el tema dels horaris i les coincidències amb els patis de Primària. M'ha explicat que en la franja d'hora d'esbarjo ha d'interrompre la seva classe i prescindir d'un dels espais disponibles, per deixar pas als nens i nenes de Primària que tenen pati (quan coincideix amb hora de classe).

Centre 12

Una de les coses que més preocupa el cap de departament és el tema de l'horari. Tenint en compte que tenen possibilitats de jugar amb 6 espais diferents, tenen moltes hores a tope i d'altres on no hi ha ningú o 1, 2 o 3 profes. Podrien tenir un horari més equilibrat amb tres professors cada hora. El pati són les pròpies instal·lacions i fins que no acaben no les poden utilitzar plenament (així poden perdre 20 minuts d'escalfament a una cantonada, "fent temps").»

9.1.2.2. Pressupost assignat a l'àrea d'educació física

El pressupost que s'assigna a l'àrea d'educació física és també un aspecte molt important a investigar, no tan sols per saber si és suficient per respondre a les necessitats del departament, sinó també per esbrinar si hi ha equitat en la distribució respecte a la resta dels departaments didàctics dels centres.

9.1.2.2.1. Quantia assignada

Dades

- Gairebé el 50% dels departaments d'educació física disposa d'un pressupost propi anual.
- El 25,3% dels departaments té assignats menys de 300 euros anuals.
- El 36,3% disposa entre 301 i 600 euros per fer front a les despeses anuals del departament.
- Un 14,3% dels departaments té assignada una xifra que gira al voltant dels 601 i 900 euros anuals.
- Hi ha un 24,2% de departaments que té assignats pressupostos anuals superiors a 900 euros.
- En el 67% dels centres, amb la quantitat que els ha estat assignada en tenen prou per fer front a les despeses generades pel seu departament.

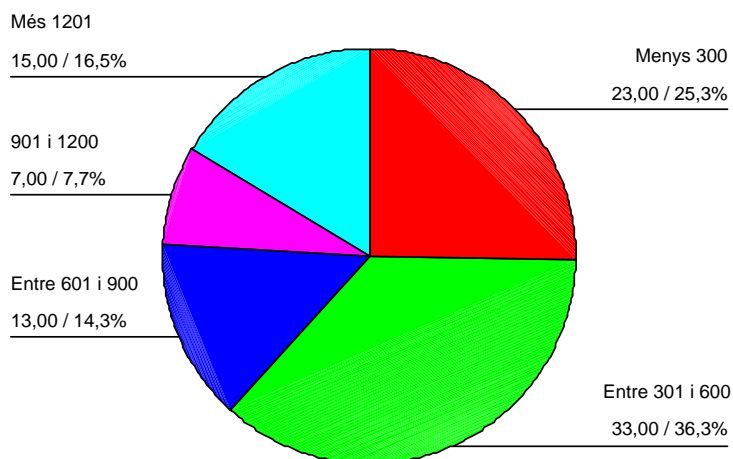


Figura 9.1.5 : Pressupost de l'any 2004

Interpretació de les dades

Aquestes xifres, analitzades fredament, poden dir moltes coses o no dir absolutament res. Hi ha centres de tota mena: amb pressupostos similars però de titularitat diferent, situats en districtes amb moltes diferències, amb grandàries diferents i per tant amb necessitats molt diverses. De tota manera, la gairebé obsessió per la recerca de la realitat del dia a dia de l'apartat anterior ens va portar a formular una pregunta complementària que podríem denominar "innocent". És d'aquelles preguntes de les quals pots esperar una resposta tòpica per part dels entrevistats. És per això que, abans de fer-la, i amb l'ànim de trobar un estat de complicitat amb la persona entrevistada, se li va demanar de forma expressa que respongués amb sinceritat. Tothom voldria disposar de més pressupost per a l'àrea d'educació física, però l'anàlisi de les dades d'aquesta pregunta ens permet afirmar que gairebé un 70% dels centres pensa que el pressupost que els ha estat assignat és suficient per fer front a les despeses de l'àrea.

Encreuament de variables

- Amb una alta significativitat estadística ($p=0.000$) podem afirmar que són els centres públics els que disposen majoritàriament d'un pressupost fix anual (veure figura 9.1.6).
- Correlacionant les quanties assignades amb la titularitat dels centres i aconseguint igualment una alta significativitat ($p=0.041$), estem en condicions d'afirmar que els pressupostos més baixos, fins a 600 euros l'any, corresponen a centres públics i a privats concertats laics, i els més alts, més de 900 euros l'any, corresponen a centres privats concertats religiosos.

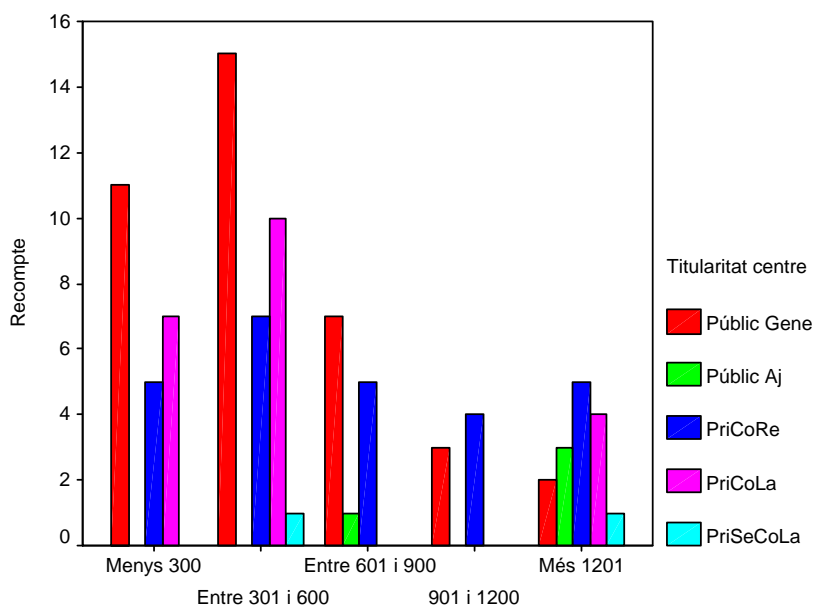


Figura 9.1.6 : Pressupost de l'any 2004, segons titularitat

- No s'han trobat diferències significatives entre el pressupost assignat i la grandària dels centres, cosa que impedeix relacionar pressupost amb nombre d'alumnat.

«Centre 36

El professor entrevistat diu que des de la direcció del centre li han dit que si vol material l'ha de comprar ell, "la direcció manifesta que no tenen ni un euro, o si més no això es el que em diuen". "L'any passat vaig comprar jo la pilota de futbol".»

9.1.2.2.2. Distribució del pressupost en els departaments didàctics

Normalment els centres educatius autogestionen els seus recursos. Una part del pressupost total (que varia en funció de la grandària del centre, del nombre de línies, del manteniment de les instal·lacions...) va destinat als departaments didàctics. El repartiment d'aquesta partida pressupostària s'hauria de fer atenent a una sèrie de criteris. És per això que es necessita saber si l'àrea d'educació física rep la seva dotació en condicions d'igualtat respecte a les altres àrees.

Dades

- En el 97% dels departaments d'aquells centres que no tenen una assignació fixa anual (recordem que són majoritàriament centres privats), cada departament demana a la direcció del centre en funció de les necessitats que té.
- El 35% dels caps de departament manifesta desconèixer l'existència de criteris de distribució del pressupost en els departaments didàctics del seu centre.
- Un altre 10% manifesta que tot i no estar escrits en cap document, té la impressió que sí que hi ha criteris.
- Un 10,6% dels caps de departament que ha manifestat l'existència escrita de criteris de distribució del pressupost en els seus centres, afirmen que l'ús de material fungible és el criteri amb més pes específic.

Interpretació de les dades

Els resultats d'aquest indicador revelen la falta de criteris en l'assignació pressupostària dels departaments didàctics. Si més no, crida l'atenció que un 35% manifesti desconèixer la seva existència. El fet de no tenir criteris o no saber si efectivament n'hi ha, pot perjudicar l'àrea d'educació física. Si en els centres en què hi ha criteris la despesa de material fungible apareix com el que més es té en compte a l'hora d'assignar el pressupost dels departaments, el d'educació física pot justificar el desgast d'una gran part del material que s'utilitza a les classes i que cal renovar amb certa periodicitat.

Encreuament de variables

- Establint correlacions amb districte i titularitat, constatem amb relativa significativitat ($p=0,003$ i $p=0,002$, respectivament) que els caps de departament més desconexedors dels criteris de distribució del pressupost són els que pertanyen a centres privats, sobretot els del districte de Sant Martí.

- Els centres públics en general són els que tenen criteris més objectius a l'hora de fixar el pressupost per a cada departament: nombre d'alumnes, nombre de professors, a partir de l'inventari, del desgast del material que utilitzen, etc.

9.1.2.2.3. Despeses dels departaments d'educació física

Un cop examinats els pressupostos anuals dels departaments d'educació física i analitzats els criteris de distribució, arriba el moment de saber en què gasten els departaments el seu pressupost.

Dades

- El 60% dels centres destinen el pressupost a la compra de material fungible.
- Un 15,4% gasta part dels seus diners en material inventariable (és aquell tipus de material que provoca un increment del patrimoni).
- Un gairebé 12% dels centres entrevistats destina una part del seu pressupost a l'adquisició de recursos didàctics d'educació física (llibres per a la biblioteca, fotocòpies per al professorat i per a l'alumnat...).

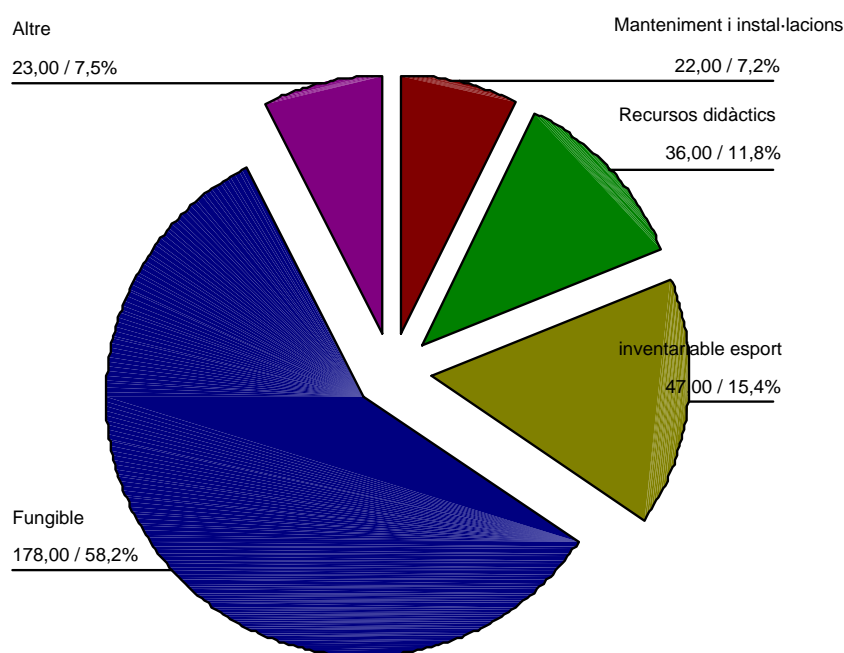


Figura 9.1.7 : Despeses dels departaments d'educació física

- El 72,4% dels centres entrevistats manifesta no rebre cap ajut d'altres institucions.
- El 27,5% restant rep ajuts d'altres institucions, sobretot de les AMPAs dels centres.

Interpretació de les dades

La importància del material fungible en les sessions d'educació física es posa de manifest observant com el 60% gasta la majoria dels diners que li han estat assignats en la compra d'aquest tipus de material. És un material que té un baix cost per unitat, però que es dispara en parlar del seu ús funcional. Una pilota és barata, però tenir una pilota per alumne essent els grups classe de trenta alumnes de mitjana, pot resultar car. A més, per l'educació física passa tot l'alumnat i per tant el deteriorament del material fungible només per l'ús habitual obliga a reposar-lo amb més freqüència.

Són pocs els centres que reben ajuts específics per a la compra de material. En aquest sentit les AMPAs dels centres són les organitzacions que més col·laboren.

Malgrat que la interpretació dels resultats d'aquest apartat ens pot portar a pensar que els departaments gasten poc en formació i actualització del professorat, s'ha de dir però que això no implica que el professorat no rebi formació. Un dels problemes de la formació permanent és que és el professorat mateix qui es paga de la seva butxaca els cursos, i a més, fora del seu horari laboral.

9.1.2.3. Distribució professorat – cursos de l'ESO

Una de les primeres decisions a prendre que afecta el funcionament de l'àrea fa referència a la identificació dels criteris establerts pels departaments en elaborar la proposta de distribució de grups i professorat. Recordem que el principal criteri que cal seguir en la distribució de grups d'ESO és evitar la dispersió en l'alumnat quant a nombre i continuïtat del professorat (Departament d'Educació, 2002).

Dades

- En el 31,7% dels centres entrevistats és la direcció qui marca aquests criteris.
- El 21,3% dels caps de departament no manifesta de manera clara la consideració de criteris concrets de distribució professorat-alumnat.
- Un 13,4% dels caps de departament considera fonamental que el professorat doni classe a un grup fins acabar el cicle de l'etapa.
- Un 9% pensa que ha de ser el mateix professorat qui faci classe a tots els grups d'un mateix curs.
- Un altre 9% diu que el professorat es reparteix els grups en funció de l'horari.

Interpretació de les dades

Si observem les dades detingudament, podem constatar que hi ha una certa dispersió en els resultats d'aquest indicador i això ens fa pensar que els criteris no estan gens clars, si és que n'hi ha. La impressió, després d'haver analitzat l'indicador d'elaboració d'horaris, és que la distribució professorat-alumnat respon més a qüestions organitzatives que a qüestions pedagògiques. De l'anàlisi d'aquest indicador es desprèn que en la majoria de centres no es respecten les recomanacions del Departament d'Educació a favor de l'estabilitat del professorat al llarg d'un cicle amb el mateix grup d'alumnes.

Encreuament de variables

- S'han correlacionat molt significativament ($p=0,000$) els criteris de distribució professorat-grups amb la titularitat dels centres, deixant molt clares les diferències entre el sector privat i el públic. En els centres privats és la direcció del centre qui marca els criteris de distribució, i en canvi en centres públics es busca l'estabilitat del professorat davant el grup d'alumnes: impartir classe a un mateix grup fins acabar un cicle de l'etapa i a tots els grups d'un mateix nivell educatiu.

Quadre resum aspectes organitzatius del centre que afecten a l'àrea d'educació física

En termes generals, aquestes preguntes relacionades amb l'organització del centre que afecten l'àrea d'educació física han permès constatar que tenint en compte les instal·lacions disponibles, el nombre de grups i de professors, l'educació física es pot impartir amb una relativa normalitat en la majoria de centres. Hi ha però un 20% de centres que podrien millorar considerablement les seves condicions simplement amb l'aplicació de criteris pedagògics a favor de l'educació física en elaborar els horaris.

Els aspectes organitzatius dels centres no tenen en consideració les peculiaritats de l'àrea d'educació física, i els departaments d'educació física, per absència o per desconeixement, no defensen suficients criteris que afavoreixin l'àrea.

Es percep una manca de criteris per part del professorat del departament respecte a la distribució grups-professorat.

En centres privats, és la direcció del centre qui pren les decisions sobre els aspectes organitzatius que afecten l'educació física.

9.1.3. Formació del professorat de l'àrea¹⁶

La present variable de l'estudi tracta del professorat, responsable últim de l'execució de tot allò que cal programar anticipadament, en contacte directe amb el gran protagonista de l'acció educativa: l'alumnat.

S'ha dividit en tres apartats atenent els tres indicadors complementaris: titulació i situació laboral en què es troba en l'actualitat, experiència docent i dedicació a altres funcions a més a més de la pròpia de la docència en educació física.

¹⁶ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 472 (Annex 3).

9.1.3.1. Titulació i situació laboral

9.1.3.1.1. Titulació

Dades

- El 84% dels professors i professores que imparteixen classe d'educació física a l'etapa de secundària obligatòria de la ciutat són llicenciats en educació física.
- Un 11,5% són mestres, la majoria dels quals o bé són especialistes en educació física o han rebut formació específica en aquesta àrea de coneixements, i s'han incorporat al cos de professorat de secundària per impartir classes sobretot al primer cicle de l'ESO.

Interpretació de les dades

La majoria del professorat que imparteix l'educació física a l'ESO en els centres educatius de la ciutat és llicenciat, i només una petita part són mestres amb o sense la especialitat en educació física. Normalment els mestres són els qui s'encarreguen d'impartir docència al primer cicle de secundària, és a dir a primer i segon d'ESO.

9.1.3.1.2. Situació laboral del professorat dels centres públics

Dades

- Un 70% són funcionaris amb plaça definitiva en el centre on treballen.
- Un 14,5% són funcionaris però el centre on treballaven durant el curs 2003-04 no era la seva plaça definitiva.
- Un altre 14,5% és professorat substitut o interí (no són funcionaris de carrera).
- Un 10% del professorat d'educació física en centres públics té un contracte a mitja jornada.

- Un 24% compagina la seva feina als IES amb una altra relacionada amb l'esport.

Interpretació de les dades

De les dades anteriors es pot afirmar que les plantilles de professorat dels centres públics de la ciutat són força estables. Tan sols un 30% del professorat ocupava el curs 2003-04 una plaça que no era la seva, bé perquè eren funcionaris –en expectativa de destinació o perquè van guanyar un concurs de trasllats i ocupaven provisionalment una plaça que no era la seva–, o bé perquè eren professorat substituït.

Que el professorat treballi a la seva plaça té una gran importància, perquè dóna estabilitat a totes les decisions que afecten el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'educació física.

Una quarta part del professorat té una feina complementària fora del centre, normalment lligada a l'entrenament esportiu o escolar o d'alt rendiment.

9.1.3.1.3. Situació laboral del professorat dels centres privats

Dades

- Un 85,5% del professorat té contracte indefinit.
- Un 4% té contracte d'interinitat
- Un 9% és contractat eventual.
- Un 1,4% del professorat té contracte de formació.
- Un 15,5% treballa amb contractes de mitja jornada.
- Un 6% treballa menys de mitja jornada.
- El 50% del professorat compagina l'educació física en horari lectiu amb altres feines complementàries dins o fora el centre escolar.

Interpretació de les dades

Tot i que el règim de contractació privat és força diferent, la gran majoria del professorat dels centres privats té un contracte indefinit. Aquest fet assegura, d'entrada, una certa estabilitat laboral.

És important destacar que gairebé el 22% no té una jornada sencera, la qual cosa implica que ha de complementar la jornada laboral amb altres feines. Fins i tot hi ha professorat que treballa en dos centres educatius diferents per arribar a fer una jornada completa.

Així, la meitat del professorat té una feina complementària a la de l'educació física. Una part important d'aquest professorat s'encarrega de la coordinació de les activitats que es realitzen en el mateix centre educatiu però fora de l'horari lectiu, i una altra part, igual que passava en els centres públics, treballa en l'àmbit de l'entrenament esportiu.

9.1.3.2. Experiència docent

Dades

- Un 77% dels caps de departament diu que el professorat dels seus departaments ja havia donat classe amb el sistema educatiu anterior a la LOGSE.
- Un 86% manifesta que el professorat del seu departament té força experiència en l'ESO actual.
- Un 20% dels caps de departament manifesta que una part del professorat del seu departament no té gaire experiència.

Interpretació de les dades

Les dades d'aquest indicador demostren que el professorat d'educació física dels centres que imparteix l'ESO en la ciutat de Barcelona té una experiència dilatada en l'àmbit de la docència en aquesta etapa educativa. En termes generals els caps de departament afirmen que els professors i professores dels seus departaments són prou experimentats per fer front a les necessitats de l'àrea.

Quadre resum formació del professorat de l'àrea d'educació física

El professorat dels centres de la ciutat tenen una gran experiència en la docència a l'etapa de secundària. Molts d'ells ja feien classe amb l'antic BUP i FP.

L'estabilitat laboral de gran part del professorat és força elevada. En centres públics la majoria són funcionaris i en privats tenen contractes indefinits.

Tot i la gran experiència, hi ha una petita part del professorat novell que aconsegueix iniciar la carrera professional com a docent en educació física.

9.1.4. Actualització permanent del professorat¹⁷

La formació permanent del professorat és un aspecte fonamental en l'exercici de la professió docent. No n'hi ha prou de tenir una bona formació inicial. L'àmbit educatiu està en contínua evolució i cal estar al dia de les novetats que apareixen mitjançant els diferents canals d'informació. Hi ha una gran oferta de cursos de formació del professorat i de congressos, jornades, trobades, assessoraments etc., que faciliten que el professorat actualitzi els continguts que ensenya.

Aquesta variable s'analitzarà a partir de dos indicadors. El primer fa referència a la formació rebuda pel professorat dels departaments mitjançant qualsevol de les opcions formatives que ofereixen les diferents institucions educatives. El segon indicador determinarà si el professorat rep aquesta actualització a partir dels recursos didàctics de suport que té al seu abast.

9.1.4.1. Formació permanent del professorat d'educació física.

Dades

- Pràcticament el 80% dels caps de departament diu que el professorat dels seus departaments ha rebut aquesta formació en els últims tres cursos.
- El 51% dels caps de departament assegura que s'han fet propostes concretes de formació orientades al professorat del seu departament.
- Un 20% dels caps de departament afirma que membres del seu departament han assistit de forma conjunta a cursos de formació.

Com a coordinador del departament d'educació física i amb una visió de conjunt, els caps de departament van donar la seva opinió sobre en quines àrees formatives recomanarien formació per al professorat del seu departament. A continuació observem un resum dels resultats del qüestionari.

¹⁷ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 484 (Annex 3).

- Un 36,6% sobre atenció a la diversitat i a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Un 25,4% sobre aspectes relacionats amb la programació de l'àrea.
- Un 20,2% sobre continguts relacionats amb l'expressió corporal.

Interpretació de les dades

En termes generals, l'anàlisi de les dades ens ha permès de constatar que el professorat d'educació física vetlla per la seva formació continuada. Gairebé en la meitat dels centres la proposta de cursos parteix de les necessitats del propi departament mentre que l'altra meitat respon a iniciatives del professorat.

Tot i que només un 20% afirma haver rebut aquesta formació en bloc per tots els membres del departament (acostuma a tractar-se d'una formació en el mateix centre), alguns dels caps de departament entrevistats en acabar el qüestionari comentaven que de vegades el professorat assisteix a cursos diferents a la vegada, amb la intenció d'intercanviar-se informació.

9.1.4.2. Recursos didàctics de suport

S'entén per recursos didàctics de suport aquell tipus de material curricular que actua de mediador o intermediari entre el contingut a impartir i la pràctica educativa (Devís i Peiró, 2004). Amb aquest indicador pretenem mostrar quin és el material didàctic de suport al professorat que els caps de departament han adquirit en els últims tres cursos.

Dades

- En el 63% dels departaments, els llibres de text d'educació física que ofereixen les diferents editorials apareixen com un dels materials més emprats.
- Un 47% dels departaments ha adquirit llibres sobre els diferents continguts de l'àrea en els últims tres cursos.

- Un 37% afirma tenir a disposició del professorat del departament unitats didàctiques i crèdits publicats per a la seva consulta.
- Un 13,6% dels departaments d'educació física dels centres educatius de la ciutat de Barcelona estan subscrits a alguna revista relacionada amb els continguts de l'àrea.
- Un 65% dels departaments posen a disposició de l'alumnat llibres relacionats amb l'àrea d'educació física com a recurs de consulta per fer treballs, ampliar apunts, etc., a la biblioteca del centre.

Interpretació de les dades

Els recursos didàctics de suport permeten al professorat d'educació física estar al dia de les novetats que apareixen en aquest àmbit professional. Tot i la gran importància que tenen per incorporar novetats a les classes, les dades ens permeten afirmar que no són gaire utilitzats. L'indicador més interessant en aquest sentit és el baix percentatge de departaments que estan subscrits a una revista d'Educació Física. Les revistes *Apunts d'educació física i Esports* i *Revista de Educación Física* són les que més subscripcions reben dels centres.

Haviem comentat en l'apartat de despeses dels departaments d'educació física que només el 12% dels departaments dedicava una part del seu pressupost a l'adquisició d'aquest tipus de recursos. Molts caps de departament manifesten que moltes vegades és el professorat d'educació física qui porta al centre els seus propis llibres, comprats amb els seus diners per a l'ús del departament, o està subscrit a nivell personal a una revista periòdica.

Quadre resum actualització permanent del professorat

El professorat d'educació física té inquietud i rep, efectivament, formació permanent segons les seves preferències personals.

Els caps de departament entrevistats creuen que el professorat d'educació física dels seus centres hauria de rebre formació sobre l'atenció a la diversitat, la modificació o l'adaptació del currículum a l'alumnat amb necessitats educatives especials i sobre aspectes relatius a la programació de l'àrea.

Els departaments no estableixen però un pla de formació permanent en base a les necessitats de la seva programació.

Els departaments no gasten diners del seu pressupost en l'adquisició de recursos didàctics de suport. El professorat pel seu compte i amb els seus diners és qui adquireix en tot cas el material que li permet estar al dia.

9.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física¹⁸

Moltes vegades el professorat d'educació física es veu obligat, per haver de complir o arrodonir la seva dedicació, a realitzar tasques complementàries a la de professorat de l'àrea. Amb l'anàlisi d'aquesta variable es constatarà com es complementa la docència en educació física.

¹⁸ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 479 (Annex 3).

Dades

- Un 40% s'ocupa de la tutoria tècnica d'activitats complementàries i extraescolars.
- Un altre 40% ha de fer més hores de guàrdia (substituir un altre company) o de tutoria.
- Un 17% del professorat s'encarrega de fer hores d'atenció a la diversitat.
- Hi ha un 30% de professorat de centres privats, concertats i no concertats, que imparteix a altres àrees o etapes educatives (Infantil o Primària).

Interpretació de les dades

Les funcions de la tutoria tècnica d'activitats complementàries i extraescolars van molt lligades a la pràctica d'activitats esportives. És per això que en molts centres el perfil del llicenciat en CAFE respon a les necessitats d'aquesta tutoria tècnica. La capacitat de mobilitzar i organitzar grups nombrosos en un gran espai és una de les funcions bàsiques del professorat d'educació física. Així doncs, la coordinació d'altres activitats que complementen els ensenyaments obligatoris dins i fora de l'horari lectiu és encarregada a algun membre del departament d'educació física dels centres.

En centres privats, moltes vegades per poder complir una dedicació sencera, el llicenciat en CAFE es veu obligat a dedicar-se a la docència en etapes per a les quals no ha rebut formació específica, bàsicament en l'educació infantil o primària. Aquest fet, que hem vist es dona en un 30% del professorat, és habitual en centres petits, d'una sola línia educativa que bàsicament ofereixen les etapes de primària i secundària. La docència només a l'ESO suposaria únicament 8 hores de classe setmanals, dues hores a cada un dels quatre nivells educatius.

En centres on no hi ha aquesta problemàtica però al professorat li falten hores per cobrir una determinada dedicació, se li encomanen hores de guàrdia o de

tutoria suplementàries, o bé hores d'atenció a la diversitat per a grups de nouvinguts, o grups amb algun tipus de necessitat educativa especial.

Encreuament de variables

La presència de professorat d'educació física en càrrecs de govern dels centres públics és prou representativa. De forma altament significativa ($p=0,000$), en gairebé el 10% dels centres públics de la ciutat algun membre del departament d'educació física forma part d'equips directius. Que llicenciats en educació física, històricament insuficientment considerats per una gran part de la comunitat educativa, ocupin càrrecs en les juntes directives dels centres públics és una bona notícia que dignifica la nostra àrea.

Com a complement a l'exposició dels resultats d'aquesta variable, exposem tres observacions realitzades per l'equip de recerca en finalitzar les entrevistes a tres centres de la ciutat.

«Centre 180

Per completar la seva dedicació el professor fa també primària (una sola línia) i porta les activitats extraescolars.

Centre 17

Tots dos professors són llicenciats en educació física, un amb més dedicació a primària i l'altre amb més dedicació a secundària i batxillerat. A més, per completar una jornada un d'ells s'ocupa de les activitats extraescolars.

Centre 184

Durant molts anys ha estat sola en el departament i amb canvis constants. A més, l'altra professora és secretària del centre, amb la qual cosa l'educació física es veu reforçada.»

Quadre resum dedicació complementària del professorat d'educació física

En gairebé la meitat dels centres, sobretot en públics, el professorat d'educació física s'ocupa de la tutoria tècnica d'activitats complementàries i extraescolars.

Una part important del professorat de centres privats ha d'impartir l'educació física a l'etapa de primària. Normalment es tracta de centres petits d'una sola línia.

El professorat d'educació física en alguns centres, sobretot de titularitat privada però també públics, també exerceix la docència a altres àrees educatives per completar la seva dedicació.

En centres públics cada vegada hi ha més presència de professors i professores d'educació física formant part dels equips directius.

9.2. La importància de programar en la millora de la qualitat de l'àrea d'educació física.

Els resultats generals de la dimensió procés s'articulen al voltant de dues variables i cinc indicadors per a cadascuna, que s'exposen a la taula 9.2.1.

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
PROCÉS	9.2.1. El departament d'educació física	L'organització del departament	4,46
		La figura del cap del departament	5,6,7,8,9,26,30
		Reunions de departament	27,32
		Presència educació física en reglament de règim intern	33
		La programació de les activitats complementàries i extraescolars	50,51
	9.2.2. La programació de l'àrea d'educació física	Importància de la programació	28
		Decisions 2n nivell de concreció (projecte curricular)	20,21,22 ,24
		Decisions 3r nivell de concreció (crèdits)	29,31
		Avaluació de la programació	23
		Avaluació dels objectius referents als tres tipus de continguts	34,35,36,37

Taula 9.2.1 : Variables, indicadors i preguntes del qüestionari referents a la dimensió procés.

9.2.1. El departament d'educació física

El departament didàctic apareix com a una de les peces fonamentals en l'estructura de gestió dels centres educatius, com a òrgan de coordinació col·legiat. Que l'àrea d'educació física d'un centre sigui de qualitat depèn en gran mesura de l'existència d'un departament que vetlli per la planificació de tots els processos que la fan possible.

9.2.1.1. L'organització de l'àrea ¹⁹

Dades

- En un 51,5% dels centres hi ha departament didàctic d'educació física.

Quan no hi ha departament didàctic d'educació física en un centre, l'àrea tendeix a estar organitzada en un altre departament juntament amb:

- L'educació física que s'imparteix en l'etapa de primària en un 43% dels centres.
- Les àrees d'educació visual i plàstica i música, dins l'anomenat *departament d'expressió* en un 44,5 % dels centres.
- Altres àrees de coneixement, en un 12,5% dels casos.

Interpretació de les dades

L'organització de l'àrea d'educació física en els centres de secundària respon a dos models gairebé igualats: en un departament propi i únic o formant part d'un altre tipus d'organització departamental, juntament amb altres àrees de coneixement.

Tot i que l'organització dels departaments en un centre educatiu respon a una normativa flexible, posem en dubte la necessitat d'estar "associats" amb visual i plàstica o música. Aquesta organització dificulta la coordinació i el treball en equip entre el professorat de l'àrea; de fet, el professorat manifesta en aquests

¹⁹ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 490 (Annex 3).

casos sentiments de solitud, d'estar treballant en una illa tot sol, sense ningú amb qui compartir, consensuar, discutir decisions que s'han de prendre contínuament. A més, el professorat entrevistat manifesta en aquests casos que les funcions de cap de departament no les arriba a assumir cap membre del professorat.

En canvi valorem molt positivament formar departament juntament amb els mestres que imparteixen l'educació física a l'etapa de primària en el mateix centre, tot i que és un model organitzatiu restringit a centres privats que imparteixen totes dues etapes obligatòries.

Aquest fet representa un avantatge quant a la coherència de tota l'àrea d'educació física impartida al llarg de les dues etapes obligatòries de l'alumnat en un mateix centre educatiu.

Encreuament de variables

S'han trobat diferències significatives entre la titularitat dels centres i l'existència de departament d'educació física ($p=0.000$). La figura 9.2.1 ens mostra d'una banda que són els centres públics dependents de la Generalitat els qui han escollit el departament didàctic d'educació física com a model d'organització de l'àrea, i d'una altra la tendència en centres privats de no organitzar l'educació física com a departament didàctic.

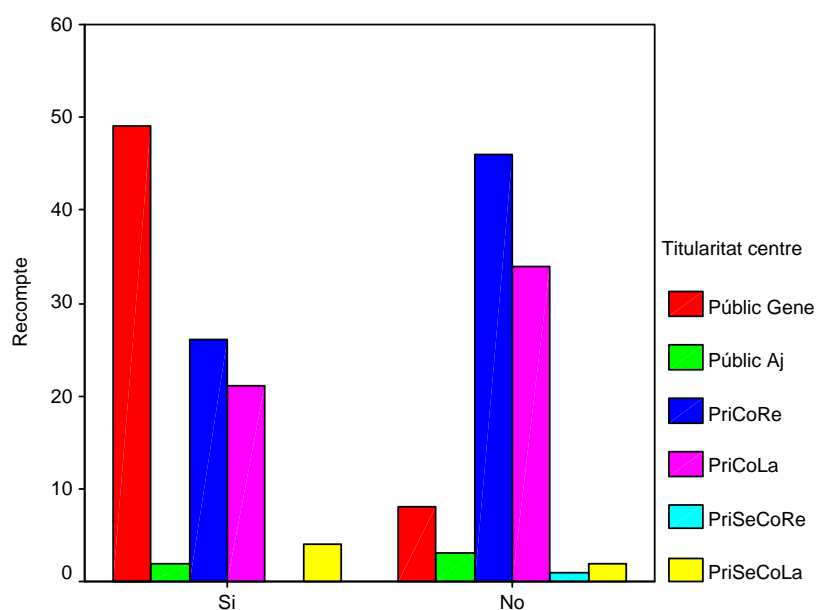


Figura 9.2.1 :Departament d'educació física, segons titularitat

La taula 9.2.2 resumeix les dades recollides respecte a aquest important indicador organitzatiu. En termes generals aquesta recerca ens ha permès de determinar que l'estructura de l'àrea d'educació física en un departament és més característica dels centres públics.

MODELS ORGANITZATIUS DE LES ÀREES D'EDUCACIÓ FÍSICA			
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA	NO DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA		
	DEPARTAMENT D'EXPRESSIÓ (44,5%)	AMB ETAPA DE PRIMÀRIA (43%)	DEPARTAMENT AMB ALTRES ÀREES (12,5%)
51,5%	47,5%		
CENTRES PÚBLICS	CENTRES PRIVATS		

Taula 9.2.2 : Organització de l'àrea d'educació física en els centres de la ciutat.

«Centre 131

El professor m'ha dit que abans eren un departament, i ell com a cap tenia tres hores de dedicació per a tasques de coordinació. Actualment en el centre s'han reduït el nombre de departaments i estan organitzats en àrees de coneixement. Concretament l'educació física està dins l'àrea d'expressió.»

9.2.1.2. *El cap del departament*²⁰

Al capdavant d'aquells centres on l'organització de l'àrea d'educació física respon a un model basat en l'existència d'un departament didàctic d'educació física, ens trobem amb la figura del cap del departament.

Tal i com explicàvem en el capítol dedicat al treball de camp, en aquells centres on l'educació física no està organitzada com a departament didàctic, la persona entrevistada era el professor més antic al centre.

En general, l'experiència del professorat d'educació física entrevistat és prou dilatada. Podem afirmar que gairebé un 80% del professorat entrevistat té cinc o més anys d'experiència en el propi centre. Tan sols un 12,6% del professorat entrevistat hi porta només un o dos anys, fet que pot condicionar les respostes a algunes de les qüestions. Com a simple anècdota, el professorat entrevistat més antic, –és a dir, aquells que porten treballant al mateix centre educatiu més de 26 anys– és professorat de centres de titularitat privada concertada religiosa. Això vol dir que la informació recollida del professorat entrevistat ve avalada no només per la seva experiència docent sinó també per la seva antiguitat en el centre.

Aquest indicador s'ha dividit en cinc sub indicadors per facilitar la lectura dels resultats que presentem a continuació.

a) Experiència en el càrrec

Dades

- Un 24,8% dels caps de departament entrevistats tenen entre deu i vint anys d'experiència en el càrrec.
- Un 52,1% d'ells tenen entre dos i sis anys d'experiència en el càrrec.
- Un 6,8% eren caps de departament per primera vegada en el curs 2003-04, la majoria dels quals també pertanyen a centres públics.

²⁰ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 496 (Annex 3)

Interpretació de les dades

Aquest bagatge com a caps de departament és garantia de coneixement del funcionament de l'àrea d'educació física.

Pot cridar l'atenció el fet que amb tan sols un any d'experiència en el centre ja siguin responsables de coordinar el departament d'educació física. En la majoria dels casos es tracta de centres petits amb tan sols un professor responsable de l'àrea.

b) Elecció i durada en el càrrec

Dades

- En el 46% dels centres és el director el responsable de l'elecció, situació que majoritàriament es dona en centres de titularitat privada.
- En el 45% restant és el professorat del departament qui escull el seu cap, el gairebé 21% dels quals estableixen un mecanisme de rotació entre el professorat del departament. Aquest model d'elecció i rotació des del propi departament es dona de forma pràcticament exclusiva en centres de titularitat pública.
- En el 30,5% dels centres, majoritàriament de titularitat pública, el càrrec de cap de departament té una durada d'un curs escolar.
- En el 54,2% dels centres, la majoria privats, el càrrec de cap de departament no té una durada determinada.

Interpretació de les dades

Quant a l'elecció i durada en el càrrec, de la lectura de les dades obtingudes es pot interpretar la coexistència de dues maneres de fer segons siguin centres de titularitat privada o pública.

En centres privats és el director qui escull el cap del departament i el càrrec no acostuma a tenir una durada establerta. Hi ha centres en què, si direcció així ho creu convenient, el càrrec s'adjudica cada curs a una mateixa persona.

En centres públics en canvi, el procediment és, diguem-ho així, més democràtic. Tot i que la normativa estableix que és el director qui ha de decidir qui està al capdavant de la coordinació d'un departament didàctic, normalment la decisió es deixa en mans del mateix professorat del departament. En la majoria de centres públics el càrrec té una durada d'un curs escolar i s'estableix una rotació entre el professorat del departament. Això implica que tothom, en un moment o altre, ha d'exercir les funcions de cap del departament d'educació física. En el seu conjunt, considerem positiva la rotació, tot i que potser un curs escolar no és suficient per consolidar totes i cadascuna de les deu funcions que porta associat el càrrec. Coordinar un departament no és tasca fàcil i és bo que tot el professorat passi per aquesta experiència i conegui els procediments de gestió del departament. Precisament són les funcions del cap del departament les que analitzem a continuació.

c) Funcions del cap del departament

Recordem que només ha pogut respondre a aquesta qüestió el professorat entrevistat que realment té encomanades les tasques que li corresponen com a cap del departament, dit d'una altra manera: els centres on l'educació física es troba organitzada dins un departament i existeix la figura del cap del departament didàctic d'educació física; és a dir, en un 51,5% dels centres de la ciutat.

Es demana al cap que ordeni les deu tasques que ha de realitzar segons la normativa, per ordre de prioritats, tenint en compte la realitat d'allò que fa. En el diagrama de caixes de la pàgina següent (vegeu figura 9.2.2) podem veure com s'ha estructurat la recollida de les dades en aquest subindicador. A l'eix vertical apareix l'ordre en què els caps de departament han situat les funcions que se li atribueixen i que apareixen a l'eix horitzontal del diagrama.

Tal i com s'exposava al capítol 8 sobre l'anàlisi estadística de les dades, els diagrames de caixes permeten comparar diferents variables, en el cas que ens ocupa les funcions a realitzar pel cap del departament.

Cada caixa representa una funció i la línia més gruixuda és la mediana obtinguda. L'àrea de la caixa representa el 50% dels casos, amb la qual cosa

tenim assegurada l'orientació de les dades. És evident que no hi ha una classificació prescriptiva. L'anàlisi de les caixes deixa clara una tendència a donar més importància, per tant a situar en els primers llocs les tasques referents a la concreció del currículum i a la fixació dels criteris per avaluar l'alumnat (caixes centrals), en els llocs d'entremig les tasques de manteniment i adquisició de material (caixes situades a la dreta del diagrama) i per últim, la majoria del professorat entrevistat ha col·locat en els darrers llocs les tasques més burocràtiques: programar i convocar les reunions del departament (les dues primeres caixes).

Dades recollides per ordre de prioritats

1. Atenció preferent a tasques referents a la concreció del currículum.
2. Preocupació manifesta per fixar els criteris d'avaluació de l'alumnat.
3. Atenció a la cura, el manteniment i l'adquisició de material.

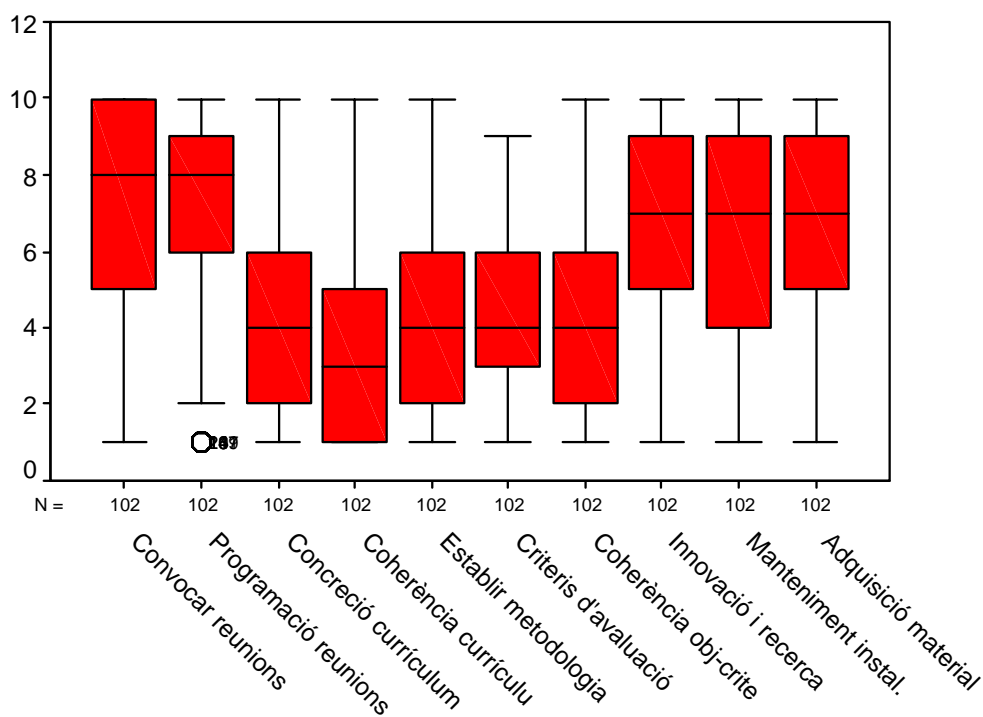


Figura 9.2.2 : Funcions del cap de departament d'educació física

Interpretació de les dades

Concretar el currículum és responsabilitat del departament i coordinar aquest procés és certament important per donar coherència a totes les decisions que s'han de prendre al llarg de l'etapa. A partir del que determina el currículum i en funció del context en què es troba el centre, el departament haurà de seqüenciar els continguts d'una manera progressiva per tal d'assolir els objectius d'una manera gradual.

Igualment, el cap de departament juga un paper fonamental en la coordinació i la recerca de consens en la fixació dels criteris per avaluar els objectius que l'alumnat haurà d'assolir en acabar l'ESO. Unificar els criteris per avaluar l'alumnat entre tot el professorat d'un departament no és tasca fàcil. Hi ha moltes maneres de fer i nivells d'exigència molt dispars. Cal arribar a acords i trobar solucions neutrals que facin content a tothom.

El material d'educació física ha estat sempre una gran preocupació per al professorat de l'àrea. Així ho demostra aquest grup de funcions que els caps de departament han situat en tercer lloc, un cop resolt els aspectes relatius al currículum i als criteris d'avaluació de l'alumnat.

Sintetitzem dient que els tres eixos de funcionament dels caps de departament són, per aquest ordre: coordinar la concreció del currículum, consensuar els criteris d'avaluació de l'alumnat i vetllar pels aspectes relatius al manteniment de les instal·lacions i l'adquisició de material d'educació física.

«Centre 22

He observat com el cap de departament, que porta tres anys en aquest càrrec, ha de treballar amb un equip de professors amb més antiguitat al centre i amb unes maneres de treballar diferents. Són petits canvis en la filosofia de l'educació física que costarà molt fer-los efectius.»

d) Imatge de l'àrea d'educació física

Per les funcions que li han estat assignades, el cap de departament té un contacte més proper amb la junta directiva dels centres, la resta de caps de departament, les mares i pares, l'alumnat... i per tant un criteri de més qualitat a l'hora de posicionar-se respecte a com creu que és la imatge que la comunitat educativa té de l'educació física.

Dues preguntes a l'inici del qüestionari oferien a l'entrevistat, encara fresc, la possibilitat de donar la seva opinió sobre aspectes que envolten l'organització del centre, l'àrea d'educació física i el seu funcionament, d'una manera oberta i sense entrar en detalls.

D'entrada, i sense que el cap de departament tingués informació concreta sobre el que se li preguntaria al llarg del qüestionari, una primera pregunta el posicionava sobre allò que des del seu punt de vista considerava que era el més positiu i el més negatiu de l'àrea d'educació física del seu centre.

El que més destaca com a negatiu

- Un 46,5% les instal·lacions i els recursos de què disposen.
- El 16,2% aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física.
- Un 15% la imatge que la comunitat educativa en general té de l'educació física.

El que més destaca com a positiu

- Un 21% les instal·lacions i els recursos.
- Un altre 21% els seus companys de departament, el professorat de l'àrea.
- Un 17,4% les programacions de l'àrea.

La taula 9.2.3 proporciona un resum de les dades obtingudes respecte als tres aspectes que els caps de departament han destacat com a positius i com a negatius de l'àrea d'educació física del seu centre.

El més positiu	El més negatiu
INSTAL·LACIONS I RECURSOS (21%)	INSTAL·LACIONS I RECURSOS (46,5%)
PROFESSORAT (21%)	ASPECTES ORGANITZATIUS DEL CENTRE (16,2%)
PROGRAMACIONS (17,4%)	IMATGE DE L'EDUCACIÓ FÍSICA (15%)

Taula 9.2.3 : La imatge de l'àrea, segons l'opinió dels caps del departament

Interpretació de les dades

Abans de passar a la interpretació de les dades, val la pena comentar que les respostes a algunes d'aquestes preguntes corren el risc de ser estereotipades, és a dir, són respostes que els entrevistats han pogut fer per quedar bé davant l'entrevistador o l'estudi. Aquest fenomen és conegut en l'àmbit de la investigació sociològica i es repeteix amb molta freqüència en estudis que consisteixen a contestar un qüestionari o omplir una enquesta.

Una primera impressió en veure els resultats descrits anteriorment és la percepció d'insuficiència respecte a les instal·lacions i els recursos. Tot i que un 21% les valora com a positives, segons l'opinió d'un altre 46,5% dels caps de departament, les instal·lacions i els recursos són un dels punts febles de l'àrea. Aquesta diversitat de percepció demostra la gran diferència entre centres. Hi ha caps de departament que reconeixen que les instal·lacions i els recursos per impartir l'educació física són un dels punts forts de l'àrea, però també s'ha de tenir en compte que d'altres manifesten que són precisament un dels seus punts febles.

Una segona pregunta anava dirigida a analitzar la percepció del cap de departament entrevistat respecte a la imatge que l'educació física com a àrea ofereix a la resta del professorat, a l'equip directiu, als pares i mares, a l'alumnat, etc.

Dades

- Un 25,2% creu que l'alumnat té interès per l'educació física.
- Un 24,3% pensa que l'educació física en el seu centre és considerada com qualsevol altra assignatura en igualtat de condicions.
- Un 15,6% diu que com a cap del departament la seva veu és escoltada en les diferents reunions, equips de treball, etc.
- El 19,5% pensa que encara s'associa en els seus centres la idea de l'educació física actual amb la "gimnàstica" d'èpoques passades.
- Un 6,5% creu que una petita part de la comunitat educativa pensa que és una assignatura que forma part del sistema educatiu com a contrapunt a les moltes hores que l'alumnat es passa assegut a una cadira.

Interpretació de les dades

Les dades representades a la taula 9.2.3 permeten afirmar que la percepció dels caps de departament entrevistats és més aviat positiva que negativa envers l'estatus que la comunitat educativa en general té de l'àrea.

Una última pregunta d'aquest bloc, posada dins el qüestionari amb la intenció de trencar un grup de preguntes on calia concentració, permet esbrinar quines són les dificultats més habituals amb les quals es troben en el dia a dia els professionals de l'educació física en els centres de secundària de la ciutat. Són aquelles problemàtiques que protagonitzen converses entre classe i classe, o al bar, o que moltes vegades col·lapsen les reunions de departament o d'equip docent.

Tot i la dispersió de resposta esperada (es tractava d'una pregunta oberta) recollim dues conclusions interessants: la primera fa referència a dificultats de caire general i la segona a problemàtiques específiques de l'àrea d'educació física. En primer lloc observem que la majoria de les dificultats giren al voltant del *passotisme* típic de l'alumnat adolescent. Gairebé el 50% dels caps de departament entrevistats defineix aquests comportaments apàtics amb manca d'atenció i concentració a les classes, manca de puntualitat a les entrades i sortides, poca participació a les classes, desinterès generalitzat etc., que analitzades aïlladament no són representatives però que vistes en conjunt posen de manifest una problemàtica generalitzada que va més enllà de les classes d'educació física. Així ho expressa per exemple aquesta notícia apareguda al diari "El País" el 5 de febrer de 2005, on la majoria del professorat afirma que existeix un important índex de conflictivitat a les aules i demana un augment de les mesures disciplinàries:

«El 64% de los profesores cree que habría que intervenir "más duramente" con los alumnos que causan problemas. El informe "La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros" señala que el 87% de los docentes opina que la causa de los conflictos en los colegios es que los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieran.» (Aguirregomezcorta, 2005).

En segon lloc, exposem les problemàtiques pròpies de l'àrea d'educació física amb les quals es troba el professorat dels centres de la ciutat. Els caps de departament han volgut destacar la manca d'interès per la part teòrica de l'assignatura (un 12,6%), les dificultats referides a la cura de la higiene corporal de l'alumnat (un 8%) i les faltes d'equipament esportiu reiterades d'una part concreta de l'alumnat (6,3%).

Els resultats d'aquesta qüestió permeten constatar que els problemes de disciplina que bàsicament dificulten la convivència en els centres de secundària, i que són motiu de preocupació per part de la comunitat educativa, no alteren el funcionament normal l'àrea d'educació física en els centres de la ciutat. Potser per això, entre d'altres raons, la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el marc del programa *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* ha incentivat la creació de

programes de promoció de l'esport i l'educació física en els centres de secundària, per la seva contribució a la millora de la convivència en els centres.

(Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 2004).

e) El treball en equip en el departament

Les decisions que afecten el funcionament de l'àrea d'educació física convé que siguin preses en el marc d'un consens entre tot el professorat del departament. Per tant, es fa necessari examinar la capacitat dels departaments per treballar en equip, i en concret, determinar quins són els aspectes que faciliten o potencien el treball en equip dins els departaments. Correspon al cap de departament generar expectatives de col·laboració entre tots els membres per arribar a acords.

Un 70% dels caps de departament manifesta que són les decisions sobre les programacions en general les que fomenten el treball en equip entre els membres dels seus respectius departaments. Els aspectes organitzatius del propi departament en un 16,7% dels centres i la preparació de les sortides per als diferents cursos en un 13,1%, són els altres dos aspectes que han destacat com a facilitadors d'una bona dinàmica de treball en equip.

9.2.1.3. Direcció de reunions de departament²¹

Dades

- En el 22,6% dels centres, les reunions de departament no són periòdiques i quan se'n fan són de caire informal.
- Les estratègies per a la direcció d'aquestes reunions són, com a més destacables, les següents: la confecció d'un ordre del dia en un 17% dels centres, la preparació amb antelació de les propostes per ser votades en un 11,5% i el recull dels acords a l'acta de la reunió en un 13,2%.

²¹ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 507 (Annex 3).

Interpretació de les dades

Aquest caràcter poc formal de les reunions de departament ve donat perquè no se segueixen les pautes del que es considera hauria de ser una reunió eficaç: programació de la reunió, ordre del dia que es fa arribar prèviament a tots els assistents, anotació dels acords en una acta, revisió dels acords presos en reunions posteriors... (Villa, 1998).

De l'anàlisi de les dades s'observa que, tot i que les reunions són una de les conductes més importants en qualsevol equip de treball, no hi ha estratègies generalitzades de conducció. Crida l'atenció el fet que molts caps de departament manifestin no tenir en el seu horari una hora de reunió setmanal i això els condiona a que les trobades esporàdiques entre classe i classe del professorat, en espais informals (el bar, els passadissos, el magatzem de material...) substitueixin les reunions.

D'altres, tot i disposar d'aquesta hora de reunió setmanal, diuen que són igualment realitzades de manera informal.

Moltes vegades les reunions tan sols serveixen per canalitzar la informació que l'equip de coordinació ha fet arribar als caps de departament de les diferents àrees. Així, les poques que es fan són reunions de caràcter estrictament informatiu. D'aquesta manera no es contempen altres tipus de reunions igualment productives, com podrien ser les de presa de decisions, les creatives o les formatives.

La informalitat de les reunions dels departaments d'educació física dels centres on n'hi ha queda reflectida d'una banda en les minses estratègies que s'utilitzen per conduir-les i en el fet que es converteixen en trobades ocasionals; i de l'altra, les observacions realitzades per l'equip entrevistador en acabar l'entrevista. Un exemple és la cita següent:

«Centre 141

Una vegada més en els centres públics es dóna la circumstància de tenir 1h/setmana de reunió de departament fixa a l'horari, i no la fan. Fan una reunió mensual.»

9.2.1.4. L'àrea d'educació física en el Reglament de Règim Intern (RRI)²²

La presència d'aspectes relacionats amb el funcionament de l'àrea d'educació física en el RRI del centre és un criteri que permet constatar la participació activa de l'àrea d'educació física en un dels documents bàsics en la gestió d'un centre docent, juntament amb el PEC i el PCC.

Dades

- El 50% diu que efectivament hi ha aspectes relacionats amb l'organització de l'àrea que el reglament contempla.
- El 10,6% dels caps de departament desconeix l'existència d'articles que regulin aspectes propis de l'àrea.
- Un 41% diu que en el RRI del seu centre no hi ha cap al·lusió al funcionament de l'àrea d'educació física.

Interpretació de les dades

En els reglaments de règim intern d'aquest 50% dels centres, predomina la regulació d'aspectes com l'ús de roba esportiva i canvis de roba (interior, de la dutxa, etc.) juntament amb l'ús de vestidors i dutxes. L'ús de les instal·lacions esportives i la justificació de les diferents tipologies de faltes en educació física: d'assistència, de puntualitat en entrades i sortides, de pràctica, d'equipament, de dutxa, etc., són també aspectes força contemplats en els reglaments.

Encreuament de variables

Hi ha diferències molt significatives ($p= 0,000$) segons la titularitat dels centres. L'encreuament amb la variable titularitat, revela que l'existència d'aspectes de funcionament de l'àrea en el redactat del RRI és majoritàriament pròpia dels centres privats concertats, molt per sobre dels centres públics.

²² Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 508 (Annex 3)

9.2.1.5. *La programació de les activitats complementàries i extraescolars*²³

Tradicionalment el professorat del departament d'educació física dels centres docents ha estat l'encarregat de l'organització de les activitats complementàries –enteses com a aquelles activitats programades dins l'horari lectiu però fora del currículum de l'àrea– perquè en gran part han estat associades a la pràctica d'activitats esportives: excursions a la muntanya, pràctica de patinatge sobre gel, visites a pistes de *bowling*, esquiades, etc. Quant a les activitats extraescolars, activitats que es fan fora de l'horari lectiu però dins el centre escolar, també el departament d'educació física ha tingut responsabilitat més o menys directa en la seva gestió, moltes vegades de forma voluntària i desinteressada. En aquest apartat analitzarem el grau de compromís dels departaments d'educació física de la ciutat en l'organització d'aquestes activitats.

9.2.1.5.1. *Les activitats complementàries*

En els anomenats “dies lectius de caire festiu”, com per exemple carnestoltes, el dia abans de les vacances de Nadal o Sant Jordi i segons la tradició, alguns centres decideixen interrompre la rutina habitual de classes i organitzar activitats complementàries. En línies generals els centres es divideixen a parts iguals la decisió de fer classes o interrompre-les per organitzar aquestes activitats complementàries.

En tot cas, convé destacar aquells dies que de forma majoritària els centres educatius acostumen a fer servir per proposar aquest tipus d'activitats més disteses. En aquest sentit Sant Jordi (en un 56% dels centres), Nadal (en gairebé un 60% dels centres) i el final de curs (també en un 60% dels centres), apareixen com les dates més habituals per oferir a l'alumnat activitats complementàries.

Un cop vistes les possibilitats reals d'organitzar activitats d'aquest tipus, la intenció era conèixer quines opcions responien a un model d'activitats esportives i de quina mena.

²³ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 511 (Annex 3)

En els centres que s'organitzen activitats complementàries en aquests dies especials, el protagonisme de les activitats esportives es posa de manifest sobretot per Nadal, a final de curs, en setmanes culturals i en les festes pròpies dels centres docents.

A simple vista podem afirmar que la majoria de les activitats complementàries de caire esportiu que s'ofereixen als centres educatius de la ciutat són competicions esportives. A continuació, destaquen les sortides al medi natural lligades en la majoria dels casos a la pràctica de l'esquí alpí (sortides de 3-5 dies, sobretot). Volem destacar que no formen part d'aquestes sortides aquelles que el departament d'educació física ofereix com a activitats curriculars de l'àrea i que per tant són avaluables. En un tercer lloc, lluny de les anteriors, apareixen els tallers esportius i les exhibicions.

9.2.1.5.2. Les activitats extraescolars

L'organització d'activitats esportives fora de l'horari lectiu als centres educatius (anomenades també activitats extraescolars) forma part de la tradició esportiva de la ciutat. Ha existit, existeix i, probablement existirà una preocupació perquè aquestes activitats tinguin una qualitat digna i una orientació educativa, en la línia del projecte educatiu de cada centre. Un bon exemple d'aquesta preocupació traslladada a la classe política és el conveni de col·laboració entre la Secretaria General de l'Esport i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que tenen previst signar en breu per potenciar l'esport en els centres educatius fora de l'horari lectiu. El fet que per primera vegada Educació i Esports vagin de la mà en matèria esportiva diu molt a favor de l'orientació educativa de l'esport extraescolar. Durant el curs 2005-2006 es durà a terme un pla experimental en un centenar de centres catalans, amb la intenció de posar a prova el disseny del programa.

Dades

- Un 83% dels centres ofereixen activitats extraescolars en els centres educatius de la ciutat.

Són les AMPAs les que, en el gairebé 50% dels centres que ofereixen activitats fora de l'horari lectiu dins els centres educatius, s'encarreguen de la seva gestió, tant en públics com en privats concertats.

- En un 19% dels centres la responsabilitat de les activitats extraescolars recau en el mateix professorat d'educació física del centre.
- En el 16% dels centres el responsable d'aquestes activitats acostuma a ser la mateixa direcció.
- En el 13% és una empresa privada l'encarregada de gestionar-les.

Interpretació de les dades

Les dades recollides sobre aquest indicador ens permeten afirmar que en la gran majoria dels centres educatius de la ciutat s'ofereixen a l'alumnat activitats fora de l'horari lectiu. Les AMPAs dels centres es converteixen en els agents organitzatius més importants de les activitats extra lectives dels centres. Aquestes associacions tenen una gran tradició en la gestió d'aquest tipus d'activitats. Moltes vegades el problema que tenen aquestes activitats gestionades per mares i pares de l'alumnat és la poca connexió amb l'ideari educatiu de l'escola. És una reivindicació històrica que sigui el professorat d'educació física qui vetlli per la qualitat de les activitats que es realitzen en el centre però fora de l'horari lectiu.

En aquells centres on és el professorat de l'àrea d'educació física el responsable de gestionar-les, les hores de dedicació per supervisar-les i coordinar-les, són cobrades en nòmina en la majoria dels casos. En d'altres, el professorat rep una compensació en forma de reducció d'hores lectives o de permanència al centre.

Encreuament de variables

- El perfil de centre escolar que organitza activitats extraescolars és, de forma significativa ($p=0,004$), d'una certa grandària (entre 200 i 400 alumnes en total) i privat concertat, sobretot religiós ($p=0,001$). Els centres públics i aquells centres petits d'una sola línia (al voltant dels

100 alumnes matriculats) són els que de forma majoritària no ofereixen activitats extraescolars al seu alumnat.

- La gestió de les activitats extraescolars als centres educatius per part de l'AMPA és un model majoritari tant en centres públics com en privats concertats. En canvi, el model d'activitats extraescolars gestionades pel professorat d'educació física, per la direcció del centre o per una empresa externa és característic, de forma significativa ($p=0,005$), de centres de titularitat privada concertada religiosa.

«Centre 129

Com a activitat extraescolar promouen unes lligues internes que potencien l'àrea i que tenen una certa importància per tres motius: en primer lloc perquè mobilitza molts alumnes, en segon lloc tenen un suro informatiu a l'entrada del centre molt gran que permet a tothom estar al corrent de la competició i assabentar-se de la vida esportiva del centre i, en darrer lloc perquè celebren les finals en un dia lectiu (s'aturen classes).

Centre 221

En aquest centre no hi ha activitats extraescolars, quan es fa fosc la gent el que vol és marxar de la muntanya, no es queden sobretot a l'hivern.»

Quadre resum aspectes relacionats amb el departament d'educació física

L'estructura de l'àrea d'educació física com a departament didàctic no està consolidada en la meitat dels centres de la ciutat i això dificulta la presa de decisions i el treball en equip del professorat responsable d'impartir l'assignatura.

Els caps de departament tenen una gran experiència en el càrrec. L'elecció i la durada en el càrrec és molt diferent en els centres públics que en els privats. En els centres públics és el mateix professorat qui escull el seu cap i acostuma a ser rotatiu cada curs escolar. En privats en canvi, és la direcció del centre qui nomena cap del departament i la durada del càrrec acostuma a ser indefinida.

Les funcions a les quals més esforços dediquen els caps del departament d'educació física dels centres de la ciutat són aquelles que tenen a veure amb el procés de concreció del currículum i l'avaluació de l'alumnat.

Els caps de departament destaquen el professorat i les programacions del departament com els dos punts forts de les àrees d'educació física que coordinen. Les instal·lacions i els recursos apareixen com a punt fort, però també com a punt feble, la qual cosa evidencia grans diferències entre centres.

En la majoria de centres no es fan reunions de departament de forma periòdica. Es redueixen així les possibilitats de trobar un espai formal per al diàleg, l'intercanvi, el consens i en definitiva, el treball en equip.

L'especificitat de l'àrea d'educació física no es recull en el RRI en gairebé la meitat dels centres.

La majoria de les activitats complementàries de caire esportiu que s'organitzen en els centres de la ciutat són competitives i es concentren en el dia de Sant Jordi, Nadal i final de curs.

En la majoria dels centres hi ha oferta d'activitats extraescolars, gestionades en la majoria dels casos, per les AMPAs. El professorat d'educació física no està en general gaire implicat en l'organització d'aquest tipus d'activitats dins el seu centre.

9.2.2. La programació de l'àrea d'educació física

La segona variable de la dimensió procés que analitzem a continuació és la variable "programació", sense cap mena de dubtes una de les més importants de l'estudi. La programació és un instrument útil per al procés de presa de decisions que afecta directament l'aprenentatge de l'alumnat. A partir d'un primer nivell de concreció del currículum dissenyat per l'administració educativa, el departament d'educació física, encapçalat pel cap del departament actuant com a coordinador de tot el procés, serà l'encarregat d'elaborar un segon i un tercer nivell de concreció que ajustin aquell primer a la realitat del seu centre (entorn i alumnat).

Són tants els aspectes que cal lligar de forma coherent que s'ha optat per dividir aquesta variable en els quatre indicadors utilitzats per estudiar-la, amb la intenció de fer més aclaridors els seus resultats:

- La importància de la programació.
- Decisions del segon nivell de concreció (tria i seqüència de continguts).
- Decisions referents al tercer nivell de concreció (crèdits i unitats didàctiques).
- L'avaluació dels objectius en l'educació física.
- L'avaluació de la programació.

9.2.2.1. La importància de la programació²⁴

Dades

- El 50% dels caps de departament opina que programar les unitats didàctiques dins de cada crèdit dóna coherència a la programació anual.
- Un 13,2% pensa que programant s'elimina l'atzar i la improvisació.
- Un 12,2% pensa també que programar dóna capacitat d'afegir noves idees potenciant la flexibilitat i l'originalitat en les programacions.

Interpretació de les dades

En conjunt, les dades recollides deixen entreveure una actitud positiva dels protagonistes i líders d'aquest procés davant la necessitat de programar. És a dir, els caps de departament semblen sensibles a valorar la importància de tenir les unitats didàctiques i els crèdits preparats amb antelació. Tot i que les respostes a aquesta pregunta introductòria poden ser considerades com estereotipades, l'anàlisi de cadascuna de les decisions que afecten la programació les podran avalar.

9.2.2.2. Decisions del segon nivell de concreció²⁵

Un primer aspecte a estudiar són les decisions preses pels departaments d'educació física quant a la tria de continguts al llarg de l'etapa, els criteris d'elecció i com comencen a programar-los.

Dades

- El 59% és partidari de treballar un ampli ventall de continguts diferents, és a dir moltes unitats didàctiques amb poques sessions cadascuna.
- El 39% dels centres prenen la decisió contrària: prefereixen treballar menys continguts però més en profunditat.

²⁴ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 520 (Annex 3).

²⁵ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 521 (Annex 3).

- El 53,5% dels departaments manifesta que, en escollir els continguts, donen prioritat a un equilibri entre les instal·lacions i els recursos disponibles, les preferències del professorat i la història esportiva del centre.
- Un 37% dóna prioritat a les instal·lacions i el material disponibles.
- Un 26,3% afirma començar a programar pels continguts.
- Un 23,2% inicia el procés fixant primer els objectius del crèdit i després escollint els continguts per poder assolir-los.
- Un 26,3% parteix dels objectius terminals que marca el primer nivell de concreció, després concreta els objectius de cada crèdit i finalment decideix els continguts.
- Un 20,2% també manifesta començar pels objectius terminals del primer nivell, després escull els continguts i finalment delimita els objectius de cada crèdit.

Interpretació de les dades

Si bé les decisions que fan referència a la tria i als seus criteris d'elecció vénen molt determinades per les característiques de cada centre, els resultats analitzats demostren que hi ha confusió en les decisions de començar a programar per objectius o per continguts. L'opció més correcta des d'un punt de vista normatiu i pedagògic és la que queda reflectida en la figura 9.2.3 i que parteix del primer nivell de concreció, és a dir dels objectius terminals. Dit d'una altra manera, abans de programar s'han de tenir presents els objectius que l'alumnat haurà de superar en acabar cadascun dels cicles de l'etapa i que vénen marcats en un document prescriptiu: el currículum (Departament d'Ensenyament, 2002). Però aquests objectius encara són massa generals, de manera que caldrà concretar-los en les diferents unitats didàctiques que conformen els crèdits. Per tant, la següent operació bàsica seguint aquest fil conductor ha de ser la formulació dels objectius de cada crèdit (més concrets i específics que els terminals, anomenats "objectius didàctics"), de forma que tots junts assegurin l'assoliment dels terminals que marca el currículum. En

última instància s'han d'escollir els continguts, és a dir, els mitjans per aconseguir l'assoliment dels objectius de cada crèdit, i de retruc, els objectius terminals.

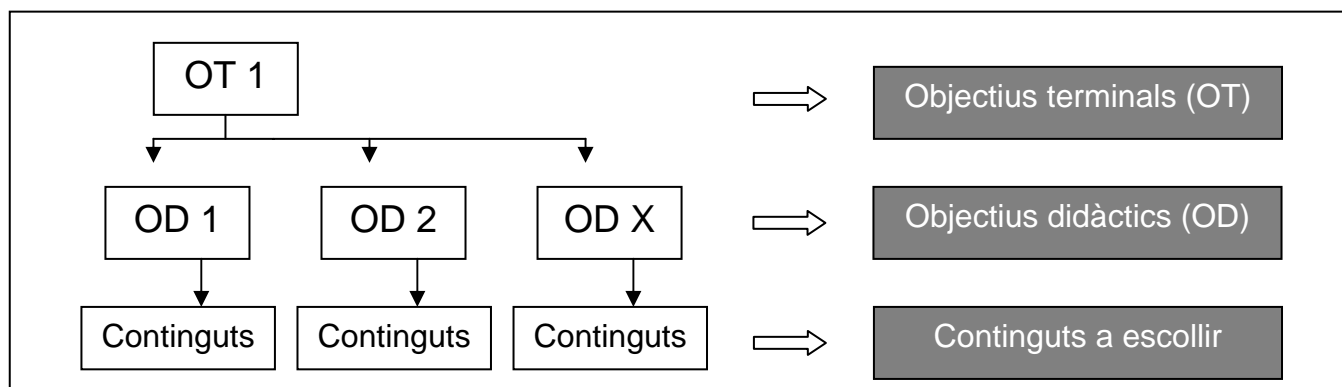


Figura 9.2.3 : Seqüència bàsica per a la tria de continguts.

9.2.2.2. Decisions referides al tercer nivell de concreció (crèdits i unitats didàctiques)²⁶

a) *La programació dels crèdits comuns*

Malauradament estem acostumats a veure en les programacions escrites la pràctica d'un esport concret en cada trimestre, per posar l'exemple d'un dels blocs de continguts amb més presència a les programacions. El més important, però, no és fer bàsquet, atletisme, handbol o hoquei sobre patins, etc.; el que més importa és "què aconseguirà l'alumnat, quins objectius assolirà, amb el bàsquet, l'atletisme, l'handbol o el hoquei". Dit d'una altra manera, els continguts són uns mitjans per aconseguir els objectius que ens proposem.

L'aparent confusió que acabem de veure en l'apartat anterior es posa de manifest novament en una altra pregunta, en què els caps de departament, responsables de la coordinació de les programacions dels crèdits tenien l'oportunitat d'ordenar totes i cadascuna de les deu parts en què es divideix un crèdit d'una manera operativa i funcional. A la taula 9.2.4 es pot observar un quadre que relaciona d'una banda l'ordre establert per l'administració educativa, i de l'altra un ordre funcional establert a partir de les mitjanes de les respostes dels entrevistats en cada part. D'aquesta manera podrem comparar

²⁶ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 532 (Annex 3).

les respostes en referència a l'ordre normatiu que, tot i que no és el funcional, s'ha de respectar quan la programació es fa per escrit. Es va insistir de forma expressa que no es tractava de reproduir l'ordre prescriptiu determinat pel Departament d'Ensenyament per a la presentació del document, sinó més aviat de seqüenciar les parts tal i com es desenvolupen en la confecció real d'un crèdit.

ORDRE NORMATIU (Departament d'Ensenyament, 1993)		ORDRE FUNCIONAL (extret de les mitjanes obtingudes)
Introducció	1	
Continguts	2	Objectius
Objectius	3	Continguts
Activitats d'ensenyament- aprenentatge	4	
Criteris i activitats per a l'avaluació	5	Introducció Activitats d'ensenyament-aprenentatge
Temporalització	6	Temporalització Criteris i activitats per a l'avaluació Recursos didàctics
Orientacions per a la intervenció pedagògica	7	Orientacions per a la intervenció pedagògica
Bibliografia	8	Material per a l'alumnat
Recursos didàctics	9	
Material per a l'alumnat	10	Bibliografia

Taula 9.2.4 : Ordres normatiu i funcional de les parts d'un crèdit.

Dades

- El 34% va situar la introducció del crèdit en primer lloc.
- Gairebé un 40% va situar la introducció just al final entre el 9è i el 10è lloc.
- El 62,5% situa els objectius entre el primer i el segon lloc
- Un 57,3% situa els continguts entre el segon i tercer lloc.
- Pràcticament el 40% situa les activitats d'ensenyament-aprenentatge entre els llocs quatre i cinc.

- El 33% dels caps de departament pensa que els criteris i activitats per a l'avaluació és el pas següent a l'hora de programar (entre els llocs cinc i sis).
- Les orientacions per a la intervenció pedagògica apareixen de forma majoritària, un 52%, en la franja mitja (entre el sisè i el vuitè llocs).
- El 35% situa la temporalització entre els llocs sisè i setè.
- Els recursos didàctics quedarien en el vuitè lloc, donat que gairebé un 40% els situa entre el setè i vuitè lloc.
- En la novena i penúltima posició apareix el material per a l'alumnat pel 42% dels caps de departament, que el situen entre el vuitè i el novè lloc.
- En desena i última posició es situa la bibliografia consultada per a la confecció del crèdit, on un 58% dels caps de departament la col·loquen directament en el lloc desè.
- Un 12,6% posa la bibliografia en primer lloc.

Interpretació de les dades

El gràfic de caixes de la figura 9.2.4 dóna compte de la poca uniformitat dels resultats d'aquesta pregunta. Això demostra la gran confusió que hi ha en temes de programació d'educació física, tal i com s'havia posat de manifest en la pregunta anterior. A l'eix vertical trobem el número d'ordre i a l'horitzontal les deu parts del crèdit que cal ordenar.

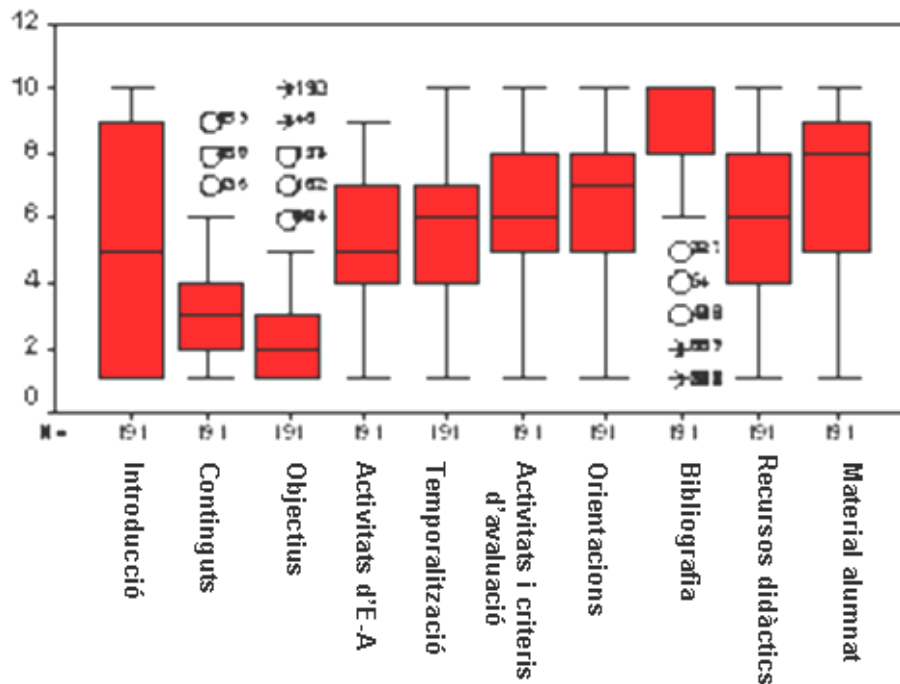


Figura 9.2.4 :Ordre funcional de les parts d'un crèdit

La dispersió més gran de les dades es produeix en els continguts, els objectius i la bibliografia. Recordem que tots els casos que surten fora de les caixes són casos atípics. Aquest fet demostra que tot i que les medianes de totes tres caixes situen els objectius en el segon lloc, els continguts en el tercer i la bibliografia en el desè, hi ha una part important del professorat que realitza l'operació contrària. La dispersió de continguts i objectius justifiquen el perquè de la pregunta anterior i la preocupació per l'ordre en començar a programar.

Els objectius apareixen com a mitjana en el lloc dos, que seria l'opció més correcta, i els continguts en el tres, que també seria correcte. Podem veure igualment com hi ha professionals que prenen aquestes decisions de manera invertida.

La gran majoria dels caps de departament han situat la bibliografia en el lloc deu com a última decisió, tot i que hi ha casos que l'han situada just al contrari. És evident que abans de començar a programar cal fer un diagnòstic inicial del currículum establert, de currículums d'altres comunitats autònomes que

serveixin de referència, del procés evolutiu de l'alumnat, dels continguts a impartir en el crèdit, etc... Per tant, abans de res caldrà revisar la bibliografia existent, propostes elaborades per altres companys de professió, unitats didàctiques i crèdits publicats, llibres de text...

Encreuament de variables

Existeix correlació significativa ($p=0,003$) entre les dues preguntes sobre programació analitzades anteriorment per separat: decisions sobre programació i ordre dels objectius i continguts dins el crèdit.

Quant als continguts, l'opció més correcta (objectius terminals - objectius crèdit - continguts) correlaciona amb un segon lloc dels continguts dins l'organització d'un crèdit, mentre que la menys correcta (continguts - objectius) correlaciona amb un primer i un segon lloc dels continguts dins el crèdit.

I pel que fa als objectius, l'opció més correcta (objectius terminals - objectius crèdit - continguts) correlaciona amb un segon lloc dels objectius dins l'organització d'un crèdit, mentre que l'opció menys correcta (continguts - objectius crèdit) correlaciona amb un primer i un segon lloc dels objectius dins l'estructura del crèdit.

Com a gran conclusió d'aquest primer bloc de preguntes orientades a la programació dels crèdits, les dades recollides demostren que "tot està clarament confús" en qüestions de programació. Recordem però, que la percepció general dels caps de departament és destacar les seves programacions com a punt fort de l'àrea d'educació física.

Hi ha una explicació raonable per a aquesta indefinició de procediments per programar? Pot ser a causa de la gran dificultat que suposa fer-ho de forma correcta? Manca de formació del professorat? Manca de control per part de la inspecció del Departament d'Educació? O pot ser manca d'actitud del mateix professorat?

El símil amb una situació de la vida quotidiana ens ajudarà a reflexionar sobre les causes d'aquest desgavell. Els conductors que superen la velocitat permesa a l'autopista no ho fan per desconeixement de la norma (no és una qüestió de

formació). En el seu moment, aquests conductors van aprovar uns exàmens que els capaciten per conduir. A més, cada x metres hi ha senyals que recorden que no es poden superar els 120 km per hora establerts pel codi de circulació. Tot i això, un gran nombre de conductors la superen sense cap tipus de problema. En general, quan acostumen a respectar aquesta norma els conductors habituals? Quan hi ha presència policial o radars instal·lats en les carreteres, per evitar una multa. En la formació inicial del professorat és el professorat universitari qui fa de radar. En el món de la professió docent, el cos d'inspectors actua de policia. Però els professionals no han de programar perquè estan sotmesos a la pressió d'un inspector o per por de ser sancionats, sinó perquè realment consideren que la programació és necessària i útil per a la millora de la seva acció docent. Els conductors han d'anar a la velocitat permesa, bàsicament per arribar sans i estalvis a la destinació, i no únicament per dissuadir una sanció.

Per tant, l'anàlisi d'aquestes preguntes referides a la programació evidencien la necessitat de posar ordre, aclarir conceptes i oferir al professorat formació per minvar la confusió existent.

b) La programació dels crèdits variables

Aquest indicador s'encarregarà de mostrar com han afectat a la part variable del currículum de l'àrea d'educació física en els últims tres cursos, les diferents decisions polítiques. Aquestes decisions anaven dirigides a reduir la part variable dels currículums d'algunes àrees educatives per reforçar la part comuna, sobretot de les àrees instrumentals, com és el cas de les matemàtiques, la llengua castellana i catalana, etc.,

Dades

- En gairebé el 30% dels centres de la ciutat no hi ha crèdits variables d'educació física a oferir en tota l'ESO.
- En el 25,7% dels centres s'han reduït els variables que oferia l'àrea en els últims tres cursos, encara que això no ha suposat una disminució de professorat en el departament.

Encreuament de variables

- Els centres públics i els privats concertats religiosos són de forma molt significativa ($p=0,013$) els que han patit més la reducció de crèdits variables en l'àrea d'educació física.
- Són els privats concertats en general els centres en els quals actualment no hi ha oferta de crèdits variables a l'àrea.
- Els centres públics, tot i la davallada, encara tenen crèdits variables a oferir a l'alumnat.

c) Ús de llibres de text

El llibre de text és una bona eina de suport al treball procedimental, un bon complement a la part conceptual de l'assignatura i una font de consulta futura per a l'alumnat.

Dades

- Un 65,2% dels caps de departament entrevistats afirmen que no són partidaris de l'ús del llibre de text per a les classes d'educació física.
- Un 12% no els utilitza perquè des del seu punt de vista l'alumnat ja utilitza llibres a la resta d'àrees, i un altre 12% associa tenir llibre de text amb "perdre temps fent teoria".
- En els centres que no s'utilitza llibre, el 33,5% dóna un dossier a l'alumnat, perquè s'ajusta més als seus respectius segons nivells de concreció del currículum, mentre que en un 17% es fa servir llibreta i s'ofereixen fotocòpies puntuals sobre els continguts que es van treballant.
- L'altre 34,8% dels caps de departament entrevistats afirma que en els seus centres fan servir llibres de text per a les classes d'educació física.

- Un 32,6% justifica l'ús dient que és una bona eina complementària, un 13,2% perquè el consideren una font de consulta futura i un 11% perquè la progressió de continguts que planteja el llibre s'adapta perfectament a les característiques del seus centres i del seu alumnat.
- Quant a les editorials dels llibres de text utilitzats, predominen de manera molt representativa els de Serbal (gairebé un 80% fa servir els llibres d'aquesta editorial). En segon lloc apareix l'editorial Castellnou, escollida per un 13,6% dels centres que utilitzen llibre.

Interpretació de les dades

En la majoria dels centres de la ciutat, l'alumnat de l'ESO no utilitza llibre de text per a les classes. Essent l'educació física una assignatura de caràcter fonamentalment procedimental, sembla no tenir cabuda la utilització d'un llibre de text per a les classes. Hi ha també qui, per donar més entitat a l'àrea i fer que sigui més valorada, fa comprar el llibre a l'alumnat tot i que després en alguns casos no s'utilitzi gaire. Per altres pot suposar un mitjà de suport més.

Està editat però d'una manera molt poc flexible i té una estructura molt tancada, contrària a les característiques del currículum: obert i flexible. Té l'inconvenient afegit de no estar contextualitzat, i per tant està poc adaptat a les necessitats del centre, al tipus d'alumnat o al nivell acadèmic més adequat. És per això que molts centres organitzen dossiers per a l'alumnat més adaptats a allò que fan a les classes.

A més, una part dels professionals de l'educació física estan convençuts que fer ús del llibre de text suposa necessàriament invertir més temps en classes teòriques.

En tot cas, el llibre és un recurs complementari més, i si es fa servir de manera racional i equilibrada pot ajudar a relacionar millor el que es fa a la part pràctica de l'assignatura. El seu ús no implica però haver de convertir l'educació física en una assignatura d'aula. En aquest sentit, n'hi hauria prou trobant l'equilibri respecte al que deia aquella frase que la cultura popular ha acabat convertint

en cèlebre: *“la teoria sense pràctica és demagògia i la pràctica sense teoria, una pèrdua de temps”*.

Respecte a les editorials dels llibres de text, Serbal acapara gairebé la totalitat del mercat, entre d'altres raons perquè va ser la primera editorial que va introduir llibres de text d'educació física per a l'ESO i el Batxillerat en llengua catalana, la primera edició dels quals va aparèixer el 1996.

«Centre 61.

Fan servir llibres de text per pura comoditat. El mateix professor entrevistat ha manifestat que els fan servir perquè ell té molta relació amb l'autor. Els utilitzen quan plou i per fer treballs, bàsicament.

Centre 35

El professor treballa sol en un centre amb un alt nivell d'immigració. Diu que no tenen llibres de text perquè són molt cars i ja els fan servir en altres assignatures.»

d) *Les estratègies didàctiques*

L'apartat que es presenta a continuació exposa les dades referents a dos aspectes fonamentals en la gestió de les sessions: la metodologia²⁷ i els estils d'ensenyament²⁸ en cada un dels blocs de continguts que estableix el currículum de l'àrea d'educació física: habilitats motrius, jocs i esports, condició física i expressió corporal. Cal destacar que les estratègies didàctiques, concepte que engloba ambdós aspectes, emprades en el departament són fruit del consens de tot el professorat que en forma part.

La metodologia s'ha estudiat en general per a tota l'etapa d'ESO, i en canvi s'ha optat per diferenciar 1r i 2n cicle en el cas dels estils d'ensenyament per si hi havia diferències destacables.

²⁷ Hi ha una bibliografia molt extensa respecte a la metodologia de l'ensenyament en educació física (Sánchez Bañuelos, 1986; Pieron, 1988; Siedentop, 1998, Florence, 2000, etc.).

²⁸ En el cas dels estils d'ensenyament, el referent obligat és Mouska Mosston, que els va crear amb la intenció d'identificar el comportament docent (Mosston, 1999).

Dades respecte a la metodologia

Les dades vénen representades en la figura 9.2.5 on podem observar el tant per cent de centres que opten per treballar cada un dels quatre blocs de continguts amb una determinada metodologia.

Habilitats motrius (70%)	Jocs i Esports (50,3%)	Expressió Corporal (51%)
Condició Física (43,5%)		
Analítica	Mixta	Global

Figura 9.2.5 : Quadre resum de la metodologia emprada en cada bloc de continguts.

Interpretació de les dades respecte a la metodologia

Els resultats mostren una tendència dels departaments d'educació física dels centres entrevistats cap al treball més aviat analític en el cas de les habilitats motrius. En l'etapa de secundària obligatòria aquestes habilitats responen a la tècnica de les diferents manifestacions esportives.

En el bloc de continguts relacionat amb els jocs i esports, la metodologia dominant és la mixta, tot i que la global la segueix de molt a prop.

Hi ha una part important dels centres entrevistats que han manifestat no treballar el bloc de continguts d'expressió, malgrat que és un contingut prescriptiu (un 17%, aproximadament). Aquest bloc de continguts és treballat majoritàriament mitjançant una metodologia més aviat global. Recordem breument que el professorat entrevistat en aquest estudi està especialment sensibilitzat per rebre formació en aquest bloc de continguts, reconeixent així una manca de recursos per impartir-lo amb una certa garantia d'èxit.

El bloc de continguts de condició física és el que mostra uns resultats més equilibrats entre les tres opcions metodològiques. Tot i que la tendència és treballar-la analíticament, un 20,4% ho fa d'una manera global integrant-la en els altres blocs de continguts. La resta, un 36% dels centres, combinen totes dues opcions prioritzant la metodologia mixta.

La major part de la bibliografia que tracta aquesta temàtica (Pieron, 1988; Siedentop, 1998) coincideix a afirmar que no hi ha una metodologia millor que una altra. En funció de les característiques de l'alumnat sobretot se n'haurà de proposar una o la combinació de diverses.

«Els continguts es treballaran tenint cura de no situar en primer lloc l'ensenyament dels elements tècnics d'execució i, posteriorment, els elements de decisió, sinó que caldrà combinar-los per tal que l'alumnat aprengui al mateix temps una habilitat i la manera d'aplicar-la.» (*Departament d'Ensenyament, 1993; pàg. 43*).

Dades respecte als estils d'ensenyament

En la taula 9.2.5 es pot observar un quadre resum amb els estils d'ensenyament més utilitzats tant a primer com a segon cicle, i per a cadascun dels blocs de continguts prescriptius.

	1r cicle ESO	2n cicle ESO
Habilitats motrius	<i>reproducció</i>	producció
Condició Física	<i>reproducció</i>	producció
Jocs i esports	<i>reproducció</i>	reproducció
Expressió Corporal	producció	reproducció

Taula 9.2.5 : Quadre resum dels estils d'ensenyament emprats en cada bloc de continguts i en cada cicle de l'etapa.

Interpretació de les dades

Analitzant els estils d'ensenyament emprats al primer cicle de secundària, podem constatar que els predominants són els de reproducció en tots els blocs de continguts, excepte en el bloc d'expressió corporal. Aquests estils més directius, centrats en les propostes del professorat, són els majoritàriament

utilitzats. En el cas de l'expressió, però, predominen els de producció, és a dir estils menys directius on una part important de la responsabilitat de l'aprenentatge recau en el mateix alumne. Un 20% combina les dues categories d'estils i l'altre 30% utilitza de forma preferent els de producció (en el cas de l'expressió corporal es mantenen els percentatges, tot i que llavors parlem d'un 30% d'estils de reproducció).

Al segon cicle els resultats són més representatius, ja que demostren una clara tendència. Els blocs de jocs i esports i d'expressió corporal són treballats amb estils de reproducció, mentre que els blocs d'habilitats motrius i condició física es treballen mitjançant estils de producció.

«El professorat ha de tendir a emprar estratègies didàctiques diferents: unes basades en la reproducció d'un model, que serviran per a l'aprenentatge de tècniques; unes altres, muntades a partir de situacions problemàtiques, que afavoriran les activitats d'expressió i la presa de decisions per part de l'alumnat.» (Departament d'Ensenyament, 1993; pàg. 43).

e) L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials

Les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats educatives especials és un dels temes que més preocupa el professorat en general i el d'educació física en particular. El desig d'intentar adaptar-se a les seves peculiaritats l'alumnat es converteix moltes vegades en una veritable obsessió per a molts professionals. Pel que fa a aquesta qüestió, sembla important fer referència una altra vegada al fet que una gran part dels caps de departament hagi reconegut la necessitat de formar-se en aquesta àrea de coneixements.

Dades

- Un 43,4% dels centres afirma haver fet adaptacions o modificacions curriculars per a alumnat amb necessitats educatives especials en els darrers tres anys.
- En un 64% dels centres on es fa alguna adaptació curricular, aquestes necessitats educatives especials van dirigides a alumnat amb deficiència visual.

Interpretació de les dades

Molts caps de departament afirmaven tenir a la classe alumnat amb algun tipus de necessitat específica, però no consideraven necessari canviar o modificar el currículum si podien fer el mateix que la majoria.

L'alumnat amb alguna deficiència visual és el que aconsegueix la gran majoria de les modificacions curriculars adaptades a la seva condició.

En aquest sentit, el suport, els ajuts, col·laboracions, material adaptat, formació, suport didàctic, que entitats com l'ONCE ofereixen als centres i l'alt nivell d'integració d'aquest tipus d'alumnat en l'entorn escolar són dos factors que sense cap mena de dubte ajuden el professorat d'educació física.

En segon lloc, però a molta distància, apareixen adaptacions referides a alumnat amb un ritme d'aprenentatge més lent del normal (en un 7% dels centres), i en tercer lloc alumnat que va en cadira de rodes i necessita de les consegüents adaptacions curriculars (tan sols en un 5,5% dels centres).

«Centre 214

ABCDE!!!! Tenen grups diferents i ensenyen en diferents nivells a cada grup. Per exemple, al DE no fan teoria ja que amb prou feines es posen el xandall i vénen a classe. Per exemple, el professorat penja materials per al treball conceptual de l'assignatura a internet, però als del grup E ja ni els ho diuen, perquè saben que no s'ho miraran!

Centre 144

Aquest centre té un segell d' identitat propi: la immigració (fins a un 60%). El professor entrevistat diu que en els 4 anys que porta ha vist un canvi abismal en l'alumnat; la immigració ha augmentat moltíssim. Les classes s'omplen segons avança el curs d'alumnat que no entén l'idioma i a vegades no han fet mai educació física. Tenen grups "normals" però també la majoria de grups són especials.»

9.2.2.3. L'avaluació²⁹

L'avaluació és una de les fases clau de tot procés d'ensenyament-aprenentatge. És la fase de la programació que permet comprovar d'una banda l'assoliment dels objectius, i de l'altra el procés de la programació.

Aquest potent indicador ha estat dividit en dues parts diferenciades per afavorir el procés d'assimilació de les dades recollides. La primera part fa referència al tant per cent que els centres han decidit per valorar els diferents objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals. Una segona part s'encarrega de definir les activitats i els instruments que acostumen a utilitzar els centres en avaluar els objectius que pretén assolir l'alumnat d'ESO.

9.2.2.3.1. L'avaluació dels conceptes, els procediments i les actituds

La distribució en tants per cent establerta per a cada un dels tipus de continguts que s'han de treballar i per a cada curs d'ESO ofereix una idea del tipus de contingut que cada departament prioritza, i per tant del que dóna més importància a l'hora d'avaluar. Pel que fa a aquesta qüestió, convé aclarir que no hi ha una distribució "ideal" o normativa. Una vegada més seran l'entorn del centre i el tipus d'alumnat els qui determinaran l'elecció d'un tipus o un altre de distribució de tants per cent.

Dades

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- L'avaluació dels conceptes a l'ESO oscil·la entre el 20 i 30% en el 75% dels departaments entrevistats.

b) Procediments

- Aproximadament el 80% dels departaments han fixat entre el 40 i el 60% el valor de la part procedimental de l'assignatura en tots quatre cursos.

²⁹ Vegeu les taules i les figures d'aquest indicador a la pàgina 541 (Annex 3).

c) Actituds, valors i normes

- En termes generals l'avaluació de les actituds, valors i normes oscil·la entre el 20 i el 30% per als quatre cursos de l'ESO.
- Un 16% dels centres donen a la part actitudinal un valor del 40%.

Interpretació de les dades

En general hi ha unanimitat en l'establiment dels tants per cent per avaluar l'alumnat de la part conceptual, procedimental i actitudinal de l'assignatura. La part procedimental és l'essència de l'assignatura, i per tant és la part que la majoria de centres valoren més. Seguint el model relacional de les habilitats humanes descrit per Joan Riera en la seva darrera publicació, l'educació física contribueix a adquirir i consolidar tota una sèrie d'habilitats "*bàsiques*" quan relacionen l'alumnat amb l'entorn, "*tècniques*" quan el relacionen amb els diferents objectes, "*tàctiques*" en interactuar amb altres persones, "*estratègiques*" quan es relaciona amb normes i "*interpretatives*" en relacionar-se amb coneixements (Riera, 2005).

La part conceptual és a la que els centres atorguen una menor importància, que augmenta a mesura que avança l'etapa. L'aprenentatge de conceptes, tot i ser molt important, ha d'estar al servei dels procediments. L'àrea d'educació física pot, mitjançant atractius procediments, consolidar conceptes que ajudin l'alumnat a entendre el funcionament del seu cos quan es mou.

Igualment, l'educació física contribueix a adquirir tota una sèrie d'habilitats educatives de caire general. El treball d'actituds, valors i normes mitjançant l'activitat física i l'esport té una presència important en el procés avaluatiu de tots els centres en general, però es fa prioritari en centres on l'índex de conflictivitat és més elevat, en aquells on hi ha un volum d'immigració més important o en centres on el caràcter religiós té un pes específic.

Els resultats d'aquest grup de preguntes orientades a determinar el percentatge dedicat a l'avaluació de cada un dels tipus de continguts, demostren que els departaments d'educació física de la ciutat no estableixen diferències entre

cursos. En línies generals, aquesta anàlisi ens permet dibuixar l'avaluació en educació física tal i com il·lustra la taula 9.2.6:

Fets, conceptes i sistemes conceptuals	<u>20*</u> – 30%
Procediments	40 – <u>50*</u> – 60%
Actituds, valors i normes	<u>20*</u> - 30 %

*Els valors que apareixen subratllats corresponen als valors majoritaris.

Taula 9.2.6 : Valors de l'avaluació per a cadascun dels tres tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals.

9.2.2.3.2. Les activitats i els instruments d'avaluació

Un cop resolta l'adjudicació dels % a cada tipus de contingut, cal conèixer les activitats i els instruments d'avaluació més utilitzats per avaluar-los.

a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals

En pràcticament el 40% dels centres, l'examen teòric apareix com a l'instrument d'avaluació més utilitzat per avaluar conceptes.

Destaca també la realització de treballs sobre els diferents continguts en el gairebé 40% dels casos, com a instrument d'avaluació de la part conceptual de l'assignatura.

b) Procediments

Donat que molts especialistes consideren l'educació física un àrea bàsicament procedimental, els resultats analitzats a continuació a partir dels quatre grans blocs de continguts a treballar en l'ESO, mostraran quines són les activitats i els criteris que es fan servir per ser avaluats.

- *Condició física*

En el 94 % dels centres es realitzen proves de condició física. El 71,3% diu que valora el resultat o la marca aconseguida en la prova, encara que el mateix 94% manifesta que valora igualment el progrés individual.

El 47% utilitza barems estandarditzats tipus bateria eurofit, mentre que el 52% elabora un barem a partir de les marques del grup classe.

- *Expressió corporal*

Un 17% dels caps de departament reconeixen que en els seus centres no avaluen aquest bloc de continguts. D'aquells que sí que treballen l'expressió, un 53% valora l'execució tècnica, mentre que l'altre 47% valora altres aspectes. El 64% dissenya activitats d'avaluació específiques per realitzar les observacions. L'ús del vídeo per avaluar aquest bloc de continguts tan sols és aprofitat pel 30% del professorat.

- *Habilitats motrius*

Un 71% manifesta avaluar l'execució tècnica de les habilitats motrius bàsiques (cursa, salts, girs...), i un 83% les habilitats motrius específiques (passades i recepcions, cops, conducció...).

- *Jocs i esports*

El 86% manifesta avaluar els aspectes tècnics dels quals el 68% diu que ho fa mitjançant exercicis analítics. Els aspectes tàctics dels diferents esports són avaluats pel 64% dels departaments i els reglamentaris pel 74%. El 76% diu que avaluen en situacions reals de joc.

c) *Actituds, valors i normes*

L'anàlisi de les dades referents a aquest apartat (veure figura 9.2.6) determina que un 81% dels centres avaluen l'actitud individual de forma regular, preferentment anotant les observacions a la llibreta d'avaluació (el 82% dels departaments així ho manifesten). Són menys els qui utilitzen un instrument d'avaluació dissenyat a tal efecte: un 51% és partidari de l'ús del registre anecdòtic (anotació d'aquells comportaments que criden l'atenció del professorat), mentre que tan sols un 16% del professorat utilitza escales descriptives (descripció dels comportaments que acostuma a haver-hi).

El 53% dels caps de departament manifesten que en les diferents unitats didàctiques i crèdits formulen objectius referits a l'adquisició de valors, mentre que el 47% restant diu que aquests objectius de caire actitudinal no estan especificats dins les unitats com a objectius a assolir.

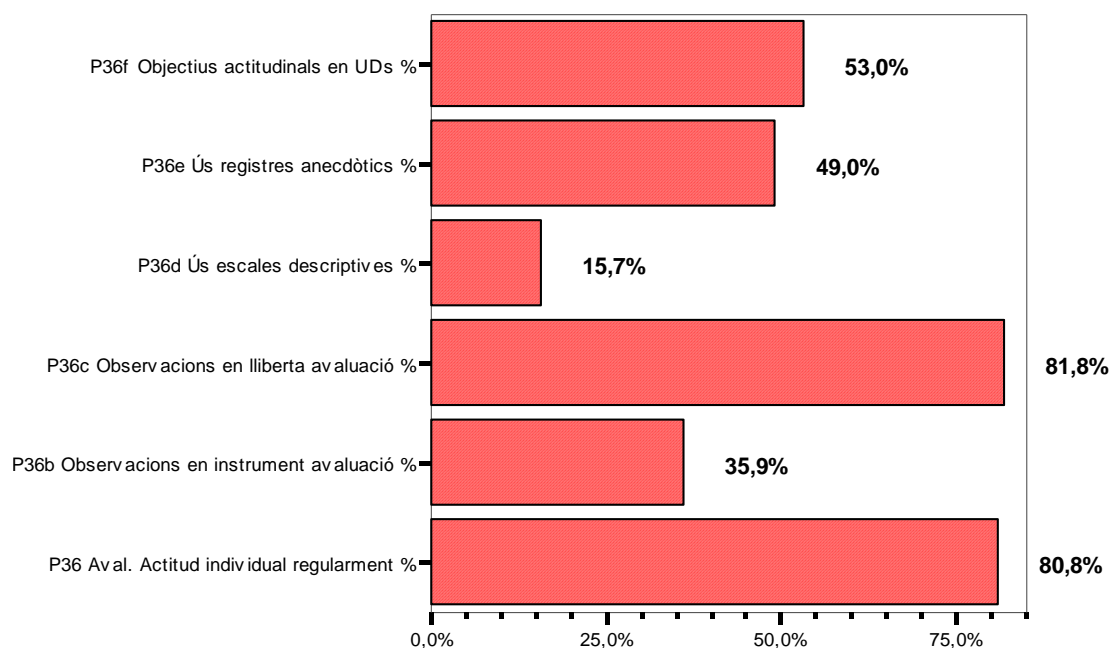


Figura 9.2.6 : Instruments utilitzats en l'educació física per avaluar les actituds, els valors i les normes.

9.2.2.4. L'avaluació de la programació

Tenint en compte que les programacions són previsions de la realitat, el dia a dia obliga a retocar-les i adaptar-les regularment. L'avaluació del procés de programació és un aspecte bàsic per a la millora constant de les tasques docents.

La gran conclusió de l'anàlisi d'aquest important indicador programàtic és que les revisions de les programacions se centren més en els continguts que no pas en els objectius. Mentre que un 62,5% es retoca per qüestions que afecten bàsicament la temporalització dels continguts (incorporació de nous continguts, revisió de la dedicació horària de les unitats didàctiques...), tan sols un 10% dels retocs fan referència a la redefinició dels objectius dels crèdits, i un altre 10% a aspectes relacionats amb la seva avaluació.

Quadre resum aspectes relacionats amb la programació de l'àrea d'educació física

Programar és una acció que la majoria de caps de departament consideren necessària i imprescindible.

La tendència és elaborar un gran nombre d'unitats didàctiques amb poques sessions cadascuna, i treballar així un ampli ventall de continguts diferents.

A l'hora de programar el professorat comença el procediment pensant més en els continguts a impartir que no pas en els objectius a assolir, és a dir en allò que l'alumnat ha d'aprendre.

No hi ha uniformitat en les decisions al voltant de com programar un crèdit educatiu.

L'àrea d'educació física ha patit una important davallada en l'oferta de crèdits variables en els centres de la ciutat, durant els últims tres cursos.

L'ús de llibre de text en educació física no està gaire consolidat, bàsicament perquè s'associa amb invertir un temps excessiu a la part conceptual de l'assignatura. Aproximadament, un 70% dels centres no el fan servir.

Quant a les decisions que afecten les estratègies didàctiques, és majoritari l'ús de metodologies més aviat analítiques en tots els blocs de continguts excepte en expressió corporal, i d'estils d'ensenyament basats en la instrucció directa (estils de producció).

Una gran part d'alumnat amb necessitats educatives especials s'integra amb normalitat a les classes d'educació física, sense necessitat de modificar el currículum. El professorat es planteja adaptacions o modificacions del currículum sobretot quan té a l'aula alumnes amb deficiències visuals.

Els procediments apareixen com els tipus de continguts més valorats en educació física, seguits de les actituds i dels conceptes. L'avaluació dels valors, les actituds i les normes és la que té una variabilitat més gran, ja que està molt influenciada pel context en què es troba el centre.

L'examen teòric i els treballs són els procediments d'avaluació preferits pel professorat dels centres per avaluar la part conceptual de l'assignatura. En l'avaluació dels objectius referits a procediments, predominen les proves que valoren l'execució tècnica de les habilitats implicades, tot i la tendència a avaluar-les dins una situació més global. L'avaluació de les actituds és la menys sistemàtica, i en la majoria de casos es redueix a l'anotació anecdòtica d'aquells comportaments que surten del que és habitual.

Les revisions de les programacions que efectua el professorat un cop finalitzat el curs tenen a veure sobretot amb el nombre d'hores dedicades als continguts impartits.

9.3. L'empremta de l'educació física més enllà de les classes

Els resultats generals de la dimensió sortida s'articulen al voltant de les dues variables i els cinc indicadors que s'exposen a la taula 9.3.1.

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
SORTIDA	9.3.1. <i>Qualificacions de l'alumnat</i>	L'assoliment dels objectius terminals	39
		% de l'alumnat que supera l'assignatura	38
	9.3.2. <i>Projectes alumnat relacionats amb l'educació física</i>	Recerques, publicacions, premis obtinguts	40,41
		Treballs de recerca de temàtica esportiva a segon de batxillerat	42
		Alumnat d'ESO amb estudis post obligatoris relacionats amb l'activitat física	43

Taula 9.3.1 : Variables, indicadors i preguntes del qüestionari referents a la dimensió sortida.

Aquestes darreres variables analitzen l'impacte que l'educació física ha provocat en l'alumnat i quins resultats es deriven de l'actuació del departament en primera instància, i del mateix professorat de l'àrea en segona.

9.3.1. Qualificacions de l'alumnat³⁰

Una de les qüestions que més preocupen la comunitat educativa en general són les qualificacions de l'alumnat. D'alguna manera, les "notes" són el resultat tangible dels aprenentatges de l'alumnat, gràcies als ensenyaments del professorat. L'educació física ha tingut la fama de ser una assignatura fàcil d'aprovar.

³⁰ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 551 (Annex 3).

Dades

- En un 76% dels centres, suspèn l'educació física un màxim del 12% de l'alumnat dels quatre cursos d'ESO.
 - ✓ En el 31% dels centres entrevistats, un 4% de l'alumnat suspèn l'educació física.
 - ✓ En el 25% dels centres, entre el 4 i el 8% de l'alumnat suspèn l'educació física.
 - ✓ En el 34% restant, suspèn l'educació física entre un 12 i un màxim d'un 30% de l'alumnat.

Seguint el fil conductor del procés d'una programació, quan un alumne suspèn una àrea educativa al final de l'etapa d'ESO és perquè no ha assolit alguns dels objectius terminals marcats en el primer nivell de concreció (recordem-ne l'estatus prescriptiu, dissenyat per l'administració educativa). Són terminals perquè s'han d'acabar assolint en finalitzar l'etapa obligatòria. És per això que els podem considerar indicadors clau del resultat acadèmic de l'alumnat.

- En un 82% dels centres l'alumnat que no aprova l'assignatura és perquè no assoleix els objectius terminals referits a valors, actituds i normes. És difícil que un alumne suspengui únicament per conceptes o per procediments.

Interpretació de les dades

Els resultats d'aquesta pregunta entren en contradicció amb els resultats exposats en l'apartat 9.2.2.5 sobre l'avaluació dels conceptes, els procediments i les actituds. Hem pogut comprovar com la majoria dels centres donen entre un 20 i un 30% de la nota a l'adquisició d'actituds, valors i normes, tot i que pràcticament el 50% reconeix no plantejar objectius didàctics de caire actitudinal en les seves unitats didàctiques. A més, també hem pogut constatar que la gran majoria dels centres les avaluen sense utilitzar cap instrument d'avaluació dissenyat especialment, en tot cas es limiten a anotar allò que destaca del comportament puntual de l'alumnat.

Al final del procés, quan l'alumnat finalitza l'etapa d'ESO, els percentatges de suspesos són molt baixos i en cas de produir-se són fonamentalment per problemes actitudinals, moltes vegades lligats a problemes de convivència en el centre.

Si tal i com demostren les dades, els departaments d'educació física dels centres atorguen tanta importància al treball de les actituds, el seus respectius segon i tercer nivells de concreció haurien de reflectir l'orientació cap a aquest tipus de continguts. Ens trobem una vegada més davant d'un altre element del procés d'ensenyament-aprenentatge incoherent que demostra la situació "*clarament confusa*" en aspectes que envolten la programació de les unitats didàctiques i els crèdits.

Encreuament de variables

En aquesta variable hi ha diferències significatives ($p=0,018$) segons la titularitat del centre. En general, els centres que menys suspenen l'educació física a l'alumnat acostumen a ser privats concertats laics en primer lloc i religiosos en segon. En canvi, els centres de secundària on més alumnes suspenen l'educació física són els de titularitat pública.

Respecte a aquest tema hi ha una altra problemàtica latent que, a més, s'acostuma a donar més en centres privats que no en públics. Alguns comentaris recollits per l'equip de recerca un cop administrat el qüestionari posen de manifest la pressió que certs equips docents d'un nivell educatiu exerceixen sobre el professorat d'educació física quan suspèn alumnes. Aquesta situació s'agreuja a 4t d'ESO, quan l'alumnat, amb un nombre determinat d'assignatures suspeses, no pot obtenir el graduat en educació secundària.

- «Centre 180. El professor entrevistat ha reconegut la típica pressió de l'equip docent per aprovar l'alumnat que mereix suspendre. Al final únicament suspenen els casos més clars.
- Centre 43. També ha estat curiós el comentari sobre l'avaluació. [El professor] diu que ell suspendria més alumnes i així ho feia, però en les juntes rep pressions de la resta del professorat i es veu obligat a aprovar. Es per això que s'anticipa i ho fa ell abans.»

9.3.2. Projectes de l'alumnat relacionats amb l'educació física³¹

Hi ha experiències que val la pena donar a conèixer, perquè són enriquidores per a altres persones i també per a altres experiències. Les administracions acostumen a convocar premis, en els congressos es poden presentar comunicacions lliures etc. on el professorat i l'alumnat poden presentar projectes comuns. Les dades recollides sobre aquest aspecte ofereixen una idea del grau d'implicació d'alumnat i professorat en projectes lligats a l'educació física del seu centre.

a) *Recerques, publicacions, premis obtinguts*

El 23,4% dels centres manifesten que professorat i alumnat s'han presentat conjuntament a algun esdeveniment, tot i que en la majoria dels casos són trobades esportives competitives entre escoles del districte o de la ciutat.

Tan sols en el 5% dels centres ha estat el professorat qui ha presentat experiències en educació física impulsades per les administracions.

b) *L'educació física en els treballs de recerca de segon de batxillerat*

Una forma de conèixer l'empremta deixada per l'educació física en l'alumnat al llarg de l'etapa obligatòria i postobligatòria és recollir el percentatge d'alumnat que en els últims tres cursos ha escollit algun un tema relacionat amb l'àrea per fer el treball de recerca, obligatori a segon de batxillerat.

Dades

- En un 34% dels centres el professorat d'educació física ha tutoritzat entre quatre i tretze treballs de recerca en aquests tres últims cursos.
- En un 25,4% dels centres no s'ha tutoritzat ni un sol treball en els últims tres cursos.

³¹ Vegeu les taules i les figures d'aquesta variable a la pàgina 553 (Annex 3).

- El 21,2% dels caps de departament entrevistats manifesten no tenir coneixement del nombre de treballs tutoritzats per membres del seu departament.

Interpretació de les dades

Tot i que no hi ha educació física com a assignatura comuna, l'alumnat pot escollir fer el treball de recerca sobre algun aspecte relacionat amb l'àrea. És una excel·lent manera d'introduir el futur alumnat universitari en les eines pròpies de la investigació. A vegades són els departaments d'educació física qui fan una proposta de possibles temes a treballar. Altres cops la idea del treball surt del mateix alumnat a partir d'una inquietud personal, i demana al professorat d'educació física la seva tutorització.

Malgrat que els percentatges poden resultar baixos, s'ha de tenir en compte que molts centres privats, –petites escoles d'una sola línia, sobretot– que no tenen batxillerat, no han pogut contestar aquesta pregunta.

En tot cas, val la pena afegir que realitzar aquests treballs per a l'alumnat el pot ajudar a prendre decisions sobre el seu futur acadèmic o professional.

Encreuament de variables

Són centres de titularitat pública els que de forma molt significativa ($p=0,000$) han portat a terme la tutorització de més treballs de recerca en els últims tres cursos.

El volum de centres que no en saben o no en tenen assignats respon de manera significativa a centres de titularitat privada concertada.

Moltes vegades tutoritzar treballs vol dir disposar d'hores per realitzar-ne el seguiment. Per al professorat de centres privats, aconseguir aquestes hores de dedicació resulta més difícil que per al professorat de centres públics. Molts caps de departament afegien el comentari que la tutorització de treballs l'havien fet com a extra, sense cap tipus de reconeixement horari.

*c) Continuació d'estudis relacionats amb l'activitat física i l'esport*Dades

- En un 30% dels centres entrevistats, un o dos alumnes han estudiat CAFE en els últims tres cursos, mentre que en 21% un o dos alumnes han estudiat MEF.
- En un 15,4% dels centres, el cap de departament ha manifestat que un o dos alumnes han estudiat el cicle formatiu de grau superior.
- En tan sols un 12,5% dels centres, un o dos alumnes han estudiat el cicle formatiu de grau mitjà.

Interpretació de les dades

Les dades d'aquest apartat, per bé que som conscients de la gran dificultat que suposa recollir-les, aporten informació sobre la quantitat d'alumnes que en acabar les etapes obligatòries i postobligatòries, han continuat línies formatives reglades al voltant del món de l'activitat física i l'esport en els darrers tres anys. Resulta complicat pels caps de departament estar al corrent de què estudiarà l'alumnat un cop finalitzada l'ESO o el batxillerat. És per això que els percentatges de "No ho sap" són en general, força alts. Concretament són més elevats quan parlem dels cicles formatius (un 55%) i més baixos quan es tracta de MEF (un 47%) o CAFE (un 38%).

Però també és veritat que moltes vegades la bona sintonia entre professorat d'educació física i l'alumnat interessat en estudiar una carrera o un cicle formatiu relacionat amb l'activitat física i l'esport permet seguir l'itinerari acadèmic futur de part de l'alumnat.

Quadre resum empremta de l'educació física més enllà de les classes

L'educació física és una assignatura que la gran majoria de l'alumnat aprova. L'alumnat que no aconsegueix superar els objectius terminals de l'àrea és bàsicament perquè no ha assolit objectius referits a actituds, valors i normes, tot i que l'avaluació està basada en l'assoliment d'objectius de caire procedimental. L'alumnat de centres públics suspèn més l'educació física que el de centres privats.

La majoria de projectes comuns entre professorat i alumnat que van més enllà de les classes d'educació física són trobades esportives. No és habitual la presentació d'altres projectes comuns a congressos, jornades, etc.

En els centres que imparteixen el batxillerat, el professorat d'educació física té una oportunitat única per introduir l'alumnat en l'àmbit de la investigació. En un terç dels centres s'han dut a terme tutories de treballs de recerca de temàtica esportiva per a l'alumnat de segon de batxillerat.

De l'alumnat que decideix continuar el seu itinerari formatiu al voltant del món de l'esport, la majoria opta per la llicenciatura en CAFE, seguida de magisteri d'educació física. És important destacar que en un 30% dels centres, en els darrers tres cursos escolars, un o dos alumnes ha acabat estudiant una carrera lligada a l'àmbit esportiu.

10. LA QUALITAT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA EN ELS CENTRES DE BARCELONA

El capítol que presentem a continuació és la culminació de tot el desenvolupament de les diferents fases de la investigació que s'han anat presentant en els capítols precedents. Dóna resposta a la pregunta inicial, o dit d'una altra manera, mesura la qualitat de les àrees d'educació física dels centres de la ciutat que imparteixen l'ESO.

L'anàlisi de les dades del capítol anterior han descrit la situació en què es troben les àrees d'educació física dels centres d'ESO de la ciutat de Barcelona. Una vegada realitzada aquesta anàlisi descriptiva a partir del buidat dels qüestionaris administrats als caps de departament, l'estudi ofereix una resposta a la pregunta formulada en iniciar la recerca.

10.1. Valoració de la qualitat de l'àrea d'educació física

El disseny de l'eina de valoració de la qualitat de l'àrea parteix del qüestionari utilitzat per a la recollida de dades. Valorar la qualitat de les àrees d'educació física suposa un nivell superior d'anàlisi estadística de les dades obtingudes mitjançant qüestionari. Si aquest qüestionari no hagués estat dissenyat amb la intenció de ser útil com a instrument de valoració, no seria possible respondre la pregunta que enuncia el projecte de recerca: *Quina és la qualitat de l'àrea d'educació física als centres docents que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona?*

A llarg d'aquest treball s'ha pogut constatar que el disseny del qüestionari ha estat determinant per copsar l'opinió dels caps de departament i per obtenir informació, més aviat descriptiva, de la situació de les àrees d'educació física a la ciutat. Però el compromís de la pregunta inicial era intentar arribar a quantificar la qualitat de les àrees donant una resposta numèrica seguint el model EFQM que ens ha acompanyat al llarg de l'estudi, i en el qual ens hem inspirat. Recordem breument que el model EFQM indica que els resultats

globals d'una organització excel·lent (en el nostre cas, l'àrea d'educació física) s'aconsegueixen tenint clients satisfets (les famílies i l'alumnat), treballadors satisfets (el professorat), i contribuint al desenvolupament de la comunitat on està implantada (centre educatiu). Per aconseguir aquests resultats el model EFQM ofereix un màxim de 1000 punts repartits al 50% entre els diferents agents facilitadors, on destaca la figura del líder de l'organització (el cap del departament d'educació física) d'una banda, i els resultats aconseguits per l'organització a partir de la gestió realitzada pels agents (els aprenentatges assimilats per l'alumnat, útils per a la vida en la societat), de l'altra.

Inspirats en aquest model de qualitat total, el procediment de valoració que s'ha utilitzat en aquesta recerca és el que descrivim a continuació.

De les 59 preguntes del qüestionari finalment se n'ha escollit un total de 20 relacionades amb les tres dimensions (entrada, procés i sortida). Els criteris per decidir quines han de ser les preguntes que formin part de l'instrument de valoració de la qualitat està basat en un principi fonamental present en totes i cadascuna de les decisions preses en aquest capítol: l'objectivitat. Ser objectiu implica tractar els fenòmens independentment de les reflexions, dels sentiments i dels prejudicis de l'observador. Així doncs, els criteris escollits per determinar la qualitat són els següents:

- ✓ Normatius: els diferents reglaments, decrets i ordres ofereixen un suport objectiu molt clar.
- ✓ Els resultats de l'anàlisi descriptiva de les dades ens ha permès d'identificar uns indicadors de qualitat més potents que d'altres.
- ✓ La pròpia experiència professional en el camp de la docència en l'ensenyament secundari obligatori com a professor d'educació física.
- ✓ L'experiència i l'enriquiment personal i professional adquirit al llarg de tot el procés d'elaboració de la tesi.

Per portar a terme la tria d'aquestes vint preguntes considerades clau per delimitar la qualitat de l'àrea d'educació física, s'ha fugit d'aquelles preguntes sotmeses a múltiples interpretacions i que dificulten el camí cap a la definició de la qualitat de l'àrea. A més, tal i com s'explica al final del marc teòric, s'han volgut potenciar aquells aspectes que donen qualitat a l'àrea i que depenen gairebé de forma exclusiva del professorat. És el que hem anomenat *qualitat operativa*. Això explica que les decisions que el professorat pot prendre per si mateix i que depenen pràcticament de la seva actuació, són les que fan referència a la dimensió *procés* en la majoria de variables i a la dimensió *entrada* en algunes altres. La dimensió *sortida* és la que aporta menys preguntes, perquè es considera insuficient la informació necessària per establir criteris de qualitat a curt termini.

Un cop escollides les 20 preguntes finals, s'han recodificat donant un valor numèric a cada resposta entre un i cinc punts. El valor 1 correspon al de menys qualitat i el 5 al de més.

Tenint en compte les observacions precedents sembla necessari fer referència al tractament que s'ha donat a les preguntes en funció de la seva tipologia a l'hora de ser valorades.

a) Les preguntes dicotòmiques amb i sense filtre

Són preguntes on l'entrevistat contesta *sí* o *no*. L'opció *sí* té un valor de cinc punts i l'opció *no* depèn de la resposta de la pregunta filtre. Si no hi ha filtre, el valor és d'un punt. En les preguntes dicotòmiques simples, és a dir sense filtres, s'ha intentat discriminar entre totes dues opcions.

Per exemple, la pregunta número quatre del qüestionari que fa referència a l'organització de l'àrea d'educació física (veure figura 10.1.1): si la resposta és *sí* se li adjudiquen cinc punts, la màxima valoració, i si la resposta és *no*, en funció de l'afinitat de l'àrea de coneixements amb qui s'ha agrupat l'educació física se li atorguen fins a quatre punts com a màxim.

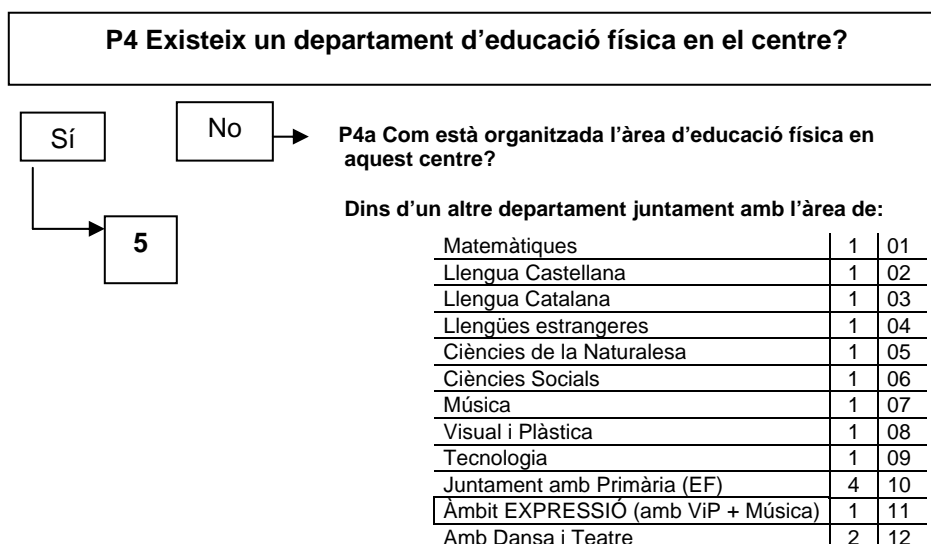


Figura 10.1.1 : Exemple de pregunta dicotòmica amb filtre.

- b) Les preguntes on el professorat entrevistat té una opció de resposta múltiple (una o diverses respostes, normalment un màxim de tres).

En aquest cas s'ha optat per fer mitjana entre totes les respostes donades, buscant un equilibri entre les variables escollides.

És el cas de preguntes com la número P27 que s'exposa en la figura 10.1.2, en què el professorat podia respondre a més d'una variable. En la columna ombrejada apareix la puntuació atorgada a cada una de les respostes possible.

P27 Com dirigeix les reunions de departament perquè siguin més eficaces?

Fent un ordre del dia de cada reunió	5	01
Fent una programació anual de les reunions	5	02
Anotant els acords en una llibreta o agenda	4	03
Parlant amb els professors abans de les reunions	4	04
Anotant els acords en l'acta de la reunió	5	05
Passant els acords per escrit al professorat	4	06
Passant l'acta de la reunió al professorat	5	07
Llegint l'acta de la reunió anterior	5	08
Repassant a cada reunió si s'han respectat els acords anteriors	5	09
Portant propostes preparades amb antelació	5	10
Moderant la reunió de forma correcta	3	11
Ens reunim ESPORÀDICAMENT (una vegada cada mes, dues trimestre, dues vegades al curs...)	2	12
Les reunions són INFORMALS (entre classe i classe, patis...)	1	13
No hi ha hora de reunió setmanal dins l'horari del professorat	1	14
Fem reunions de tota l'àrea d'expressió (amb Música, ViP...)	2	15

Figura 10.1.2 : Exemple de pregunta amb opció múltiple de resposta.

- c) Preguntes on l'entrevistat ha d'establir l'ordre funcional entre deu opcions que apareixen desordenades.

En aquest tipus de pregunta s'ha donat un màxim de quinze punts perquè s'ha dividit la pregunta en tres parts prioritzant les decisions preses a partir dels criteris particulars de cada pregunta. Hi ha dues preguntes dins el qüestionari que responen a aquest model i totes dues han estat escollides per valorar la qualitat a causa de la seva importància en el context de la recerca. Una d'elles es correspon a les parts en què es divideix un crèdit, la P24, i l'altra a les funcions del cap de departament, la P26.

Per exemple, agafant aquesta última pregunta P26, la taula 10.1.3 ens mostra la manera com s'ha establert la puntuació total. En primer lloc apareix una columna amb les deu funcions del cap de departament dividides en tres blocs. Un primer bloc de quatre funcions referides a les reunions de departament i als recursos materials. El segon bloc, amb les quatre funcions més importants del cap de departament, les relacionades amb la concreció del currículum i l'avaluació de l'alumnat; i finalment, un tercer bloc que s'estructura al voltant de funcions referides a metodologia i formació permanent del professorat.

A cada funció se li ha atorgat una puntuació de l'1 al 5, segons l'ordre d'importància en relació a les altres nou funcions. De tal manera que, per exemple, el cap de departament que ha situat en primer lloc la funció de coordinar el procés de concreció del currículum obté cinc punts, i el que l'ha situada en el desè lloc, un únic punt. I així successivament fins la darrera funció a ordenar.

Cada bloc de funcions té un valor màxim de cinc punts i s'ha obtingut fent la mitjana de la puntuació de cada funció.

	Ordre funcional	punts	mitjana
Convocar i presidir les reunions del departament	8	5	Màxim 5 punts
	6-7	4	
	9-10	3	
	4-5	2	
	1-3	1	
Fer la programació anual de les reunions	7	5	
	8-10	4	
	6	3	
	4-5	2	
	1-3	1	
Vetllar pel manteniment de les instal·lacions	10	5	
	8-9	4	
	6-7	3	
	5-3	2	
	1-2	1	
	8-10	1	
Assessorar sobre l'adquisició didàctica de material	9	5	
	10	4	
	7-8	3	
	4-6	2	
	1-3	1	
<hr/>			
Coordinar el procés de concreció del currículum	1	5	Màxim 5 punts
	2	4	
	3	3	
	4-7	2	
	8-10	1	
Vetllar per la coherència del currículum etapa i cicles	2	5	
	1	4	
	3	3	
	4-7	2	
	8-10	1	
Coordinar la fixació de criteris i continguts de l'avaluació	3	5	
	4	4	
	5-6	3	
	1-2	2	
	7-10	1	
Vetllar per la coherència entre els criteris i els objectius terminals	4	5	
	3	4	
	5-6	3	
	1-2	2	
	7-10	1	
<hr/>			
Propiciar la innovació i recerca educatives i la formació permanent	6	5	Màxim 5 punts
	5 o 7	4	
	4	3	
	8-10	2	
	1-3	1	
Vetllar per l'establiment de la metodologia i didàctica	5	5	
	4 o 6	4	
	7	3	
	1-3	2	
	8-10	1	

Taula 10.1.3 : Exemple de pregunta basada en ordenar deu aspectes que apareixen desordenats.

10.2. Les preguntes escollides i la seva recodificació

A continuació presentem les 20 preguntes escollides per valorar la qualitat de les àrees d'educació física acompanyades d'una breu explicació que en justifica l'elecció. A més, comentem la codificació establerta per a cadascuna i els arguments que avalen totes les decisions preses³².

P4. Existeix un departament d'educació física en el centre?

P4a Com està organitzada l'àrea d'educació física en aquest centre?

Si l'àrea d'educació física està organitzada com a departament se li han donat cinc punts atenent a la seva importància com a òrgan col·legiat de coordinació dels centres docents (ROC, 1996). A partir d'aquí, si forma part d'un altre departament juntament amb altres àrees se li ha donat un punt, excepte en el cas que sigui una aliança amb l'educació física de primària (en aquest cas se li han donat quatre punts) o amb dansa i teatre, àrees de coneixement que formen part del currículum obligatori en algun centre privat (dos punts).

P10 Quins són els criteris pedagògics que vostè, com a cap del departament d'educació física, defensa en veure els horaris d'educació física a l'inici del curs?

Aquesta pregunta és fonamental perquè l'aplicació del que diu la normativa respecte a la concreció d'aquests criteris facilita l'execució de les sessions d'educació física amb uns mínims de qualitat.

El barem dels cinc punts possibles ha estat realitzat a partir d'aquests criteris:

- 5 punts: criteris a favor de preservar la seguretat de l'alumnat en les classes d'educació física i d'assegurar hàbits de pràctica regular.

³² Les preguntes amb la codificació de les respostes es poden consultar a la pàgina 383 de l'annex.

- 4 punts: criteris a favor d'evitar més coincidències de grups a una mateixa hora que espais de pràctica disponibles.
- 3 punts: criteris a favor de prioritzar els espais de pràctica.
- 2 punts: criteris prioritzats per la direcció del centre o pel professorat.
- 1 punt: manca de criteris o incompliment de la normativa.

P14 Tenint en compte aquests...

– ENTREVISTADOR: afegir aquí el núm. de grups anotats a la pregunta anterior –
...grups, en quantes hores setmanals es supera aquest nombre?

A la pregunta anterior (P13), es demanava al cap de departament que ens digués quants grups com a màxim podrien fer classe a una mateixa hora sense haver d'alterar la programació prevista. A partir d'aquesta dada, molt important des del punt de vista funcional, s'han establert des de cinc punts per a aquells centres en què no es supera aquest màxim en cap o tan sols en una hora setmanal, fins a un únic punt a aquells centres en què en dotze hores o més superen el màxim de grups desitjable.

P16 El departament d'educació física té un pressupost propi?

Aquesta pregunta dicotòmica amb dues opcions de resposta possibles s'ha recodificat tenint en compte una important consideració. Resulta molt més interessant comptar amb un pressupost propi i que sigui el departament d'educació física qui controli la despesa, que no pas haver de demanar diners a la direcció del centre cada vegada que el departament vol realitzar una compra. La transparència del primer model, en què tots els departaments saben els diners de què disposen i que es determina a partir de les pròpies necessitats, ha estat determinant per prendre la decisió de potenciar-lo atorgant en aquest cas els cinc punts de màxima qualitat. Han rebut un punt aquells departaments la resposta dels quals era que no tenen pressupost propi.

P21 Quines decisions ha pres el departament d'aquest centre per triar els continguts a treballar al llarg de l'etapa? Escolliu una única resposta de cadascun d'aquests tres blocs.

Aquesta pregunta, que correspon la variable *programació*, es divideix en tres parts i per tant té un valor triple (un màxim de 15 punts). Els criteris que s'han seguit per decidir atorgar més importància en aquesta pregunta es fonamenten en la importància d'aquesta fase de presa de decisions a partir del que marca el primer nivell de concreció de caràcter prescriptiu. S'han d'escollir uns continguts a treballar a cada curs i hi ha d'haver una justificació de l'elecció.

Analitzarem a continuació la valoració de cada resposta en cada un dels tres blocs en què s'havia dividit la pregunta P21.

- En el bloc 1 l'escala de valoració es decanta clarament a favor del criteri sobre com programar de forma correcta. En aquest sentit, el primer que s'ha de fer és tenir en compte el que diu el currículum, després fixar els objectius que pretenem que l'alumnat aconseguixi, i finalment els continguts que es posaran al servei dels objectius. Als centres que programen seguint aquest procediment els hem atorgat els cinc punts. A partir d'aquí, obtenen quatre punts si programen abans els continguts que els objectius del crèdit a partir del que diu el currículum; tres punts si programen començant pels objectius del crèdit sense tenir en compte el currículum, i dos punts si la programació la inicien fixant els continguts abans que els objectius però sense la referència prèvia del currículum de l'àrea.
- El bloc 2 té dos únics valors. Atenent a les característiques de l'educació física i fidels a la filosofia que es desprèn de la lectura de la introducció del currículum³³, s'han donat cinc punts al fet de decidir treballar un

³³ Recordem que en la introducció s'insisteix a donar a l'alumnat la possibilitat de conèixer i viure un ventall ampli d'activitats físiques que li proporcionin un domini del cos, i li donin recursos per a l'ocupació del lleure, que facin que es beneficiï d'una vida sana i una bona qualitat de vida a través de la pràctica quotidiana d'activitat física i esportiva.

ventall de continguts (això implica un major nombre d'experiències motrius) i quatre punts a qui ha decidit treballar menys continguts. La primera opció implica treballar amb més unitats didàctiques de poques sessions cadascuna, i la segona menys unitats didàctiques però amb més sessions per unitat. En aquest cas la diferència entre els cinc i els quatre punts no és tan gran, perquè al cap i a la fi el més important són els objectius que pretenem que l'alumnat arribi a assolir.

- El bloc 3 valora quines són les raons per les quals s'escull un contingut o un altre en la selecció de continguts del segon nivell de concreció. La puntuació més baixa, un únic punt, correspon a aquells centres que consideren les preferències del professorat com a prioritat a l'hora d'escollir un contingut. Un exemple seria la situació d'aquell professor o professora que ha practicat tota la vida voleibol i a les seves classes no fa res més que voleibol. S'ha concedit tres punts als centres que en escollir continguts prioritzen la seva història esportiva o del seu entorn. Si en un centre hi ha tradició de practicar un esport minoritari tipus Korfball fora de l'horari lectiu, per posar un exemple, és normal que a les classes d'educació física es potenciï aquest contingut. Els quatre punts de qualitat han estat concedits a aquells centres en què les instal·lacions i el material disponibles es converteixen en l'únic criteri per a l'elecció de continguts a treballar. La puntuació més alta, és a dir cinc punts, ha estat assignada a aquells centres que en escollir els continguts apliquen un criteri d'equilibri entre totes les opcions descrites anteriorment: els continguts amb els quals el professorat se sent més a gust a l'hora d'ensenyar, les instal·lacions i el material disponibles o les modes, la història esportiva del centre.

P22 A continuació trobarà un llistat amb les deu parts que té un crèdit. Ordeni-les de l'1 al 10 segons la utilitat que tenen per a la confecció posterior de les sessions, de tal manera que l'1 serà la part més útil i 10 la part menys útil.

Aquesta és una de les preguntes considerada clau en el procés de programació. Es tracta d'ordenar les deu parts d'un crèdit segons la lògica seguida en programar-lo. Partint de l'ordre de més qualitat s'han recodificat

cada una d'aquestes deu parts atorgant cinc punts si apareix en la posició idònia segons l'ordre de més qualitat i valorant quatre, tres, dos o un punt a mesura que s'allunya d'aquest ideal. Recordem que una cosa és l'ordre prescriptiu de presentació d'un crèdit tal i com dicten les orientacions del departament d'educació, i una altra molt diferent l'ordre que cada professional decideix seguir en elaborar-lo d'acord amb el que apunten experts de l'àmbit de la programació (Senlle i Gutiérrez, 2005). Aquest ordre lògic respon a un esquema que resumim a continuació de manera molt breu: en primer lloc cal fer un bon diagnòstic inicial (consultar bibliografia, revisar recursos didàctics de suport, etc.). Aquest diagnòstic permetrà fixar els objectius que pretenem, els continguts mitjançant els quals assolir-los i les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es duran a terme en la fase interactiva. El pas següent és definir les activitats i els criteris d'avaluació dels objectius previstos. Un cop realitzades totes aquestes operacions cal ordenar-les en el temps, és a dir temporalitzar-les. A continuació farem una proposta metodològica d'acord amb els objectius i avaluació definits i una proposta de material de suport per a l'alumnat. En darrer terme apareix la introducció, que no és res més que una idea global del crèdit que ha d'aparèixer formalment al principi, però que s'ha d'elaborar una vegada conegudes la resta de parts.

P25 Quins són els criteris particulars que heu establert des de l'àrea per elaborar la proposta de distribució de grups i professorat? Cal escollir una o diverses respostes

La valoració d'aquesta pregunta és objectiva perquè també té un fonament normatiu i de recerques³⁴. De la interpretació d'aquest recull d'informació es desprèn la recomanació que els equips docents es mantinguin estables com a mínim un cicle, és a dir dos cursos. Els cinc punts són per a aquelles respostes a favor de l'estabilitat, fins a un punt per a les que apunten a la manca de criteris o a la preferència contrària.

³⁴ Aquest fonament ha quedat descrit en el capítol 4 (vegeu pàgina 138) referit a les variables i indicadors de la recerca.

P26 Ordenar de l'1 al 10 les funcions del cap de departament d'educació física segons la importància de cada funció. El número 1 correspondrà a la funció més important i el número 10 a la menys important.

La dinàmica d'aquesta pregunta segueix la línia de la P22 abans descrita. Per confeccionar l'ordre ideal de dedicació a les funcions de cap de departament que pot repercutir en una coordinació de l'àrea d'educació física de més qualitat, els criteris que s'han seguit responen en primera instància a la necessitat de liderar tot el procés de concreció del currículum de forma coherent. Aquestes funcions són les que han rebut les puntuacions més altes. Després s'han valorat totes aquelles decisions que afecten l'establiment de criteris per avaluar l'alumnat. A continuació, aquelles que permeten el consens necessari per establir la metodologia i didàctica del departament, així com les que propicien la formació permanent del professorat del departament. I per acabar, han rebut puntuacions més baixes les funcions del cap de departament que tenen a veure amb les reunions de departament, l'adquisició de material i el manteniment de les instal·lacions.

P27 Tots sabem que moltes vegades les reunions són un espai per parlar i parlar, però no són eficaces: no s'arriba a acords. Com dirigiu les reunions de departament per què siguin més eficaces?

Des d'un punt de vista normatiu, el professorat ha de tenir una hora de reunió setmanal en el seu horari. Tal com hem vist als resultats generals, la realitat és ben diferent quant a l'aplicació de la norma. Recordem que en el gairebé 23% dels centres que tenen un departament d'educació física (la meitat dels entrevistats), les reunions no són periòdiques i quan se'n fan són de caire informal. És per això que s'han atorgat cinc punts a aquells departaments que fan les reunions de la manera més formal possible (programació de les reunions, convocatòria, ordre del dia, acta de cada reunió, preparació prèvia...), fins a un punt per a aquells centres on el professorat es reuneix de manera esporàdica i/o informal, o simplement no es reuneix.

P33 Hi ha una part del Reglament de Règim Intern del centre (RRI) dedicada a regular aspectes relatius al funcionament de l'àrea d'educació física?

Aquesta pregunta ha estat escollida i introduïda en l'escala de valoració de la qualitat de l'àrea per ser considerada la millor via perquè quedi reflectit el seu funcionament dins un dels documents de més importància del centre: el RRI. Hi ha centres en què el departament d'educació física elabora un reglament per a l'àrea que regula aspectes del seu funcionament, però no s'inclou en el RRI del centre. Aquesta pregunta binària ofería des de cinc punts a aquells centres que tinguin aquest reglament d'ús intern dins el RRI, fins a un punt a aquells departaments que no el tinguin inclòs en el document del centre.

P36 Respongueu sí o no a la següent pregunta referida a l'avaluació de les actituds, valors i normes. Formuleu objectius concrets referits a l'adquisició de valors dins cada unitat o crèdit?

En l'actualitat el tema del tractament de les actituds a l'ESO és clau. Tothom està d'acord que l'educació física té un potencial d'educació en valors que la fa gairebé imprescindible dins el sistema educatiu. S'ha pogut comprovar en l'anàlisi descriptiva que la gran majoria de l'alumnat que suspèn l'educació física és perquè no assoleix objectius terminals referits a actituds, valors i normes.

No podem esperar que l'alumnat, de forma miraculosa o per art de màgia, adquireixi valors si li proposem qualsevol tipus d'activitat física. Acceptem però, que per tal que l'alumnat sigui capaç de construir la seva pròpia matriu de valors cal que el professorat programi amb intencionalitat objectius referits a valors en totes i cadascuna de les unitats didàctiques en què sigui necessari.

És per això que hem donat cinc punts a aquells departaments que en la programació de les seves unitats didàctiques tinguin reflectits objectius orientats a assolir actituds, valors o normes.

P 37 Respongueu sí o no a les següents preguntes referides a l'avaluació dels procediments.

P37a Bloc de continguts: Condició Física. Valoreu el progrés individual?

El bloc de continguts relacionat amb la condició física és un dels grans protagonistes de l'educació física en l'actualitat. Però aquest contingut ha de ser tan sols un mitjà per aconseguir l'autonomia personal necessària perquè en abandonar l'etapa d'escolaritat obligatòria, l'alumnat sigui capaç de gestionar la pròpia condició física i la integri en la seva vida quotidiana. Així ho deixa palès aquesta cita extreta de la introducció i l'objectiu general núm. 2 del currículum català, a hores d'ara vigent a Catalunya (Decret 179/2002, de 25 de juny).

(...) «En la pràctica d'aquestes activitats, els nois i noies adquiriran consciència de les seves possibilitats i es responsabilitzaran del seu cos, cosa que els farà prendre consciència dels canvis que suposa l'adolescència i els ajudarà a millorar el desenvolupament personal, l'autoestima i l'autoacceptació.» (Decret 179/2002, de 25 de juny).

«Objectiu general núm. 2: Reconèixer les adaptacions dels diferents aparells i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficiència motriu desenvolupant les qualitats físiques.» (Decret 179/2002, de 25 de juny).

Hi ha la tendència a avaluar objectius referits a condició física a partir de tests, prenent com a criteris d'avaluació els valors que donen taules estandarditzades com per exemple les de la bateria "eurofit". Aquesta forma d'avaluació referida a la norma no mesura el progrés de l'alumne comparant-se amb ell mateix, sinó que classifica l'alumnat a partir d'un valor estàndard en funció de la seva edat (Blázquez, 1990).

D'acord amb el model d'educació física que es desprèn de la introducció del currículum i dels objectius generals i terminals que marca el primer nivell de concreció, l'avaluació de la condició física ha de ser en funció del criteri i no de la norma. Donant resposta a aquestes recomanacions, s'han atribuït doncs cinc punts a aquells departaments que valoren el progrés individual de cada alumne de tal manera que cadascú es compara amb si mateix, i un punt als qui avaluen

a partir de la comparació de la marca obtinguda per l'alumnat amb taules estandarditzades.

P 37 Respongueu sí o no a les següents preguntes referides a l'avaluació dels procediments.

P37d. Bloc de continguts: Jocs i esports. Avalueu en situacions reals de joc?

Juntament amb els continguts referits a la condició física, els jocs i els esports són els altres grans protagonistes de l'educació física. En aquest sentit, l'objectiu general núm. 1 del currículum a Catalunya deixa molt clara l'orientació que han de tenir dins el sistema educatiu:

«Objectiu general núm. 1: Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives.» (Decret 179/2002, de 25 de juny).

Del redactat d'aquest objectiu general deriva la valoració que s'ha donat en aquesta pregunta a l'avaluació dels esports en situacions reals de joc. Si realment el centre orienta l'avaluació dels jocs i els esports a la resolució de situacions reals de pràctica se li han atorgat cinc punts, i si l'avaluació d'aquests continguts busca la interiorització del gest tècnic de forma aïllada, se li ha atorgat un únic punt.

P40 Ha rebut algun alumne d'aquest centre algun premi relacionat amb l'àrea d'educació física en els últims tres cursos?

P41 Ha rebut algun professor de l'àrea d'educació física algun premi relacionat amb alguna activitat realitzada amb els alumnes d'aquest centre en els últims tres cursos?

Aquests són els únics indicadors de la dimensió *sortida* que s'han incorporat a l'escala de valoració de la qualitat de l'àrea. Valorar-la a partir dels resultats de l'alumnat va més enllà de les pretensions d'aquest estudi. Si els objectius de l'educació física van orientats a que un cop finalitzada l'ESO, l'alumnat sigui capaç d'adquirir uns hàbits de pràctica permanent, calen estudis longitudinals que certifiquin l'assoliment d'aquestes grans fites, cosa que no ha estat l'objecte d'aquesta recerca.

Les qualificacions finals tampoc poden ser indicadors de qualitat. S'ha pogut observar la manca de relació entre l'avaluació dels objectius terminals i el percentatge de suspesos i aprovats. Hi ha comentaris que han realitzat caps de departament en finalitzar l'entrevista, que ens fan pensar que no pot ser un criteri a tenir en compte per avaluar la qualitat de l'àrea.

«Centre 152.

Tothom aprova l'educació física perquè és una assignatura no tan important com d'altres i no pot ser dura perquè els alumnes s'han de dedicar més temps a les altres.»

Tot i que hi ha indicadors que podrien ser útils per valorar la qualitat des del punt de vista dels resultats de l'alumnat (treballs de recerca o continuació d'estudis relacionats amb l'activitat física i l'esport), no s'han pogut incloure en l'escala perquè hi ha centres que no tenen batxillerat i és molt difícil fer un seguiment de l'alumnat un cop abandonen l'ESO.

Així, s'ha pres la decisió de concedir cinc punts a aquells departaments que han dut a terme recerques, publicacions o que han aconseguit ser premiats per algun projecte comú juntament amb el professorat de l'àrea.

P45 Digueu si són certes o no les següents afirmacions respecte al professorat de l'àrea d'educació física d'aquest centre:

P45l. En general podríeu afirmar que el professorat del departament d'aquest centre és prou experimentat per fer front a les necessitats de l'àrea?

L'experiència del professorat que imparteix l'educació física en el centre és fonamental per assegurar la qualitat de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. S'han donat cinc punts a aquells departaments formats per professorat amb gran bagatge en la professió docent, i un punt a aquells departaments on hi ha professorat novell amb poca experiència docent.

P45 Digueu si són certes o no les següents afirmacions respecte al professorat de l'àrea d'educació física d'aquest centre:

P45k. Teniu constància que part del professorat del departament hagi rebut algun tipus de formació en els últims tres cursos?

Aquest és un altre dels indicadors clau de qualitat de l'ensenyament. Entre d'altres raons perquè depèn únicament i exclusiva del professorat que desitja formar-se. La formació permanent és l'indicador de millora contínua per excel·lència. Amb la formació inicial que ha rebut el professorat en la seva carrera universitària no n'hi ha prou, i menys en un àmbit tan dinàmic i subjecte a canvis com és l'educatiu.

Així, s'han atorgat cinc punts a aquells departaments on el professorat ha rebut formació en els últims tres cursos i un punt als que no l'han rebuda.

P51 Es realitzen en aquest centre activitats extraescolars? Entenem aquestes activitats com a “extracurriculars”, és a dir, realitzades dins el recinte escolar però fora del currículum de l'àrea.

P51a Qui és el responsable de gestionar aquestes activitats que es fan dins el recinte escolar però fora de l'horari lectiu?

Ningú dubta de la importància de la pràctica d'activitat física al marge de la realitzada dues hores a la setmana dins l'educació física obligatòria. Que sigui el propi centre docent qui doni la possibilitat a l'alumnat de fer algun tipus d'activitat física fora de l'horari lectiu però dins l'estructura escolar, ofereix unes possibilitats educatives afegides. I és en aquesta línia que s'ha volgut destacar el model ideal d'activitats extracurriculars: supervisat pel professorat del departament d'educació física i d'acord amb la línia pedagògica del centre definida en el projecte educatiu del centre.

Si el centre no ofereix activitats extraescolars a l'alumnat, ha rebut un punt. En canvi, si tal i com és desitjable ofereix activitats extraescolars, en funció de qui és el responsable de la seva gestió, s'atorguen dos, tres o quatre punts fins arribar als cinc punts possibles per a aquell centre que integra el professorat d'educació física en la coordinació general.

P52 Quantes pistes poliesportives teniu al centre?

Aquest indicador és normatiu. Tal i com estableix el reial decret sobre instal·lacions de centres escolars (Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio), en tots els centres docents hi ha d'haver com a mínim una pista poliesportiva. S'ha donat un punt a aquells centres que no tenen pista poliesportiva i quatre als que en tenen una en bones condicions, és a dir a qui compleix els mínims establerts. De tota manera, s'ha volgut valorar la possibilitat de gaudir de més pistes poliesportives, l'ús de les quals permetrà a professorat i alumnat treballar en millors condicions. En aquest últim cas, s'han atorgat cinc punts a aquells centres que tenen més d'una pista poliesportiva.

P54 Teniu algun espai cobert per a la pràctica d'activitat física?

P54a Hi ha dins aquest espai cobert algun factor que pugui limitar-ne l'ús en les classes d'educació física? Dit d'una altra manera, hi ha algun element que dificulti o impossibiliti el treball d'alguns continguts?

Aquest també és un altre dels indicadors normatius. Hem pogut comprovar que alguns centres no disposen d'un espai cobert on fer pràctica esportiva (en aquest cas s'ha valorat amb un punt). De tota manera, gaudir de l'espai per si sol no és garantia de qualitat. Interessa tenir informació sobre l'estat en què es troba i les limitacions d'ús per l'exigència de determinats continguts. Seguint aquesta lògica s'han donat dos punts a aquells centres on l'espai cobert té alguna problemàtica relacionada amb la seguretat que no s'ha resolt, tres punts a aspectes estructurals limitants, quatre punts a problemes derivats d'unes dimensions reduïdes de l'espai de pràctica i cinc punts si no hi ha cap factor que limiti el seu ús.

P55 Hi ha vestidors i dutxes suficients per a tot l'alumnat que pugui tenir educació física a una mateixa hora, fins i tot en el cas de coincidència de més de dos grups?

P55a Quines repercussions provoca aquest fet en les operacions d'entrada i sortida de l'alumnat de la zona de vestidors?

Aquest últim indicador, tot i no ser normatiu, s'ha tingut en compte donada la rellevància que té en el dia a dia de l'educació física. Els vestidors són un element bàsic de transmissió d'hàbits higiènics i de valors de convivència però també poden ser una font de conflictes i problemes. Més que conèixer la quantitat i el seu estat, la pregunta pretén obtenir una informació de caire funcional. S'han donat cinc punts a aquells centres que han manifestat tenir vestidors i dutxes suficients per a tot l'alumnat que pugui tenir educació física en una mateixa franja horària. A partir d'aquí, un cop revisades les diferents problemàtiques, se li han adjudicat les respectives puntuacions en funció de la gravetat. Els centres que han obtingut un punt són aquells que no disposen de zona vestidors o tenen algun element insegur (per exemple, el terra lliscant). S'ha valorat amb dos punts el fet de no tenir prou nombre de vestidors per

l'alumnat que fa classe a una mateixa hora, tres punts si les condicions amb les quals es troben provoquen problemes de tipus organitzatiu i quatre punts si són capaços de resoldre els seus problemes de forma digna.

La taula 10.2.1 ofereix una visió global de les variables i indicadors utilitzats en la valoració de la qualitat, les preguntes a les quals fan referència i els punts que com a màxim es poden arribar a aconseguir, de cadascuna de les tres dimensions de l'estudi.

El màxim de punts que un centre pot aconseguir a partir de les respostes a les 20 preguntes escollides per a la valoració de la qualitat és de 135.

Les variables d'entrada representen 45 punts. Això implica que tot i ser molt importants, els punts aconseguits mitjançant l'anàlisi dels indicadors que formen part de la variable no resulten imprescindibles per obtenir una bona puntuació global de l'àrea.

Considerem que els indicadors de la dimensió *procés* són els més determinants a l'hora de valorar la qualitat de les àrees d'educació física, ja que permeten aconseguir fins a un màxim de 80 punts. Dels 50 punts que es poden aconseguir a partir de la variable *programació*, 30 s'han atorgat al conjunt de decisions que el departament d'educació física ha de prendre en adaptar el currículum a les característiques del context en el qual es troba el centre. Moltes d'aquestes decisions depenen únicament i exclusiva del professorat que forma part del departament d'educació física dels centres.

DIMENSIONS	VARIABLES	INDICADORS	Preguntes	Punts
ENTRADA	<i>Instal·lacions i recursos</i>	Pista poliesportiva	52	5
		Espai cobert (gimnàs)	54	5
		Vestidors i dutxes	55	5
	<i>Aspectes organitzatius del centre</i>	Horaris	10,14	10
		Pressupost	16	5
		Distribució professorat-grups	25	5
	<i>Actualització permanent del professorat</i>	Assistència a cursos de formació	45l	5
		Assistència a congressos	45k	5
Màxim de punts <u>CRITERIS D'ENTRADA</u>				45
PROCÉS	<i>El departament d'educació física</i>	L'organització del departament	4	5
		La figura del cap del departament	26 (3 blocs)	15
		Reunions de departament	27	5
		Presència en RRI	33	5
	<i>Programació de l'àrea d'educació física</i>	La programació de les activitats complementàries i extraescolars	51	5
		Decisions 2n nivell de concreció (projecte curricular de centre)	21bloc 1, 21bloc 2, 21bloc 3, 22 (3 blocs)	30
		Avaluació dels objectius referents als tres tipus de continguts	36,37a, 37d	15
Màxim de punts <u>CRITERIS DE PROCÉS</u>				80
SORTIDA	<i>Projectes alumnat relacionats amb l'educació física</i>	Recerques, publicacions, premis obtinguts	40,41	10
	Màxim de punts <u>CRITERIS DE SORTIDA</u>			
MÀXIM PUNTS (20 preguntes)				135

Taula 10.2.1 : Relació de variables i indicadors de l'instrument de valoració de la qualitat de l'àrea d'educació física.

10.3. La qualitat de l'àrea d'educació física als centres que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona

Un cop definits els criteris per mesurar la qualitat i justificades totes i cadascuna de les decisions preses en la seva elaboració, presentem els resultats a partir de les respostes dels caps de departament dels 198 centres de la ciutat de Barcelona a les 20 preguntes seleccionades.

L'instrument de valoració de la qualitat de l'àrea d'educació física permet donar una puntuació màxima de 135 punts.

La taula 10.3.1 ens mostra un resum dels índexs univariants com a resultat d'aplicar el procediment de valoració de la qualitat. Exposarem quatre estadístics: les mesures de tendència central més destacables, la mitjana i la mediana, els punts que com a mínim i com a màxim un centre ha pogut obtenir i el rang, és a dir la diferència entre tots dos valors. Una primera observació a realitzar és que la mitjana de punts és de 87, per sobre de la meitat del màxim de punts possible. Com es pot observar, mitjana i mediana són gairebé idèntiques. Recordem que la mediana és el valor central de la distribució i que és un estadístic menys sensible a la variació de les puntuacions (Planas, 1999).

	Estadístic
Mitjana	87,0360
Mediana	86.6667
Mínim	46,67
Màxim	119,83
Rang	73,17

Taula 10.3.1 : Descriptius de la puntuació obtinguda pels 198 centres de la ciutat.

El centre que menys punts ha obtingut n'ha assolit un total de 46,67 i el centre amb una puntuació més alta, gairebé 120. L'anàlisi d'aquestes dades permeten afirmar que tot i que la mitjana de la ciutat és força alta d'una banda, hi ha centres amb una baixa qualitat de l'àrea d'educació física, i de l'altra hi ha

centres amb puntuacions molt altes. Finalment, el valor del rang determina que no hi ha dispersió en les puntuacions de la qualitat dels centres. La informació proporcionada pel rang es veu reforçada en el diagrama de caixes de la figura 10.3.1. Aquest diagrama mostra d'una manera molt gràfica com efectivament el 50% de les puntuacions, és a dir en l'àrea de la caixa, s'agrupen al voltant de la mediana (la línia més gruixuda), és a dir 86 punts, aconseguint així una gran homogeneïtzació de les dades. A més, si observem amb detall l'amplitud de la caixa veurem més gran la superfície de la caixa que es correspon amb el 75% de les puntuacions, que no pas la referent al 25%. Aquesta última apreciació indica que, en general, la qualitat de l'àrea d'educació física als centres que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona és força acceptable.

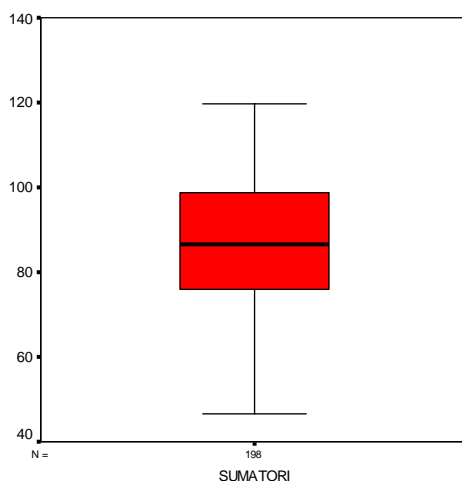


Figura 10.3.1 : Diagrama de caixes de la puntuació dels centres de la ciutat

La figura 10.3.2 ens mostra l'anàlisi de les puntuacions dels centres segons la titularitat. En el diagrama apareixen sis caixes, cadascuna de les quals respon a un tipus de centre. En aquest cas, i tal i com es va exposar en l'explicació dels diagrames de caixa³⁵, aquesta representació gràfica ens permet comparar les puntuacions segons la tipologia de centres.

L'eix horitzontal indica el nombre de centres per a cada una de les sis categories i l'eix vertical les puntuacions obtingudes. Les caixes ens permeten observar la distribució de les puntuacions al voltant de la mediana, la línia més

³⁵ En la pàgina 198 es poden consultar les característiques d'aquesta representació gràfica.

gruixuda. Recordem que la mediana de punts obtinguts pels centres de la ciutat estava situada en 86 punts.

Una primera interpretació dels resultats obtinguts és que els centres de titularitat pública obtenen unes medianes per sobre de la mediana de la ciutat mentre que els centres privats, concertats i no concertats, aconseguixen medianes per sota de la de la ciutat. En termes generals podem afirmar doncs, que els centres públics tenen àrees d'educació física de més qualitat. Fins i tot, el percentil 25 de la caixa dels centres públics dependents de la Generalitat (banda inferior de la caixa) està lleugerament per sobre de les medianes dels centres privats.

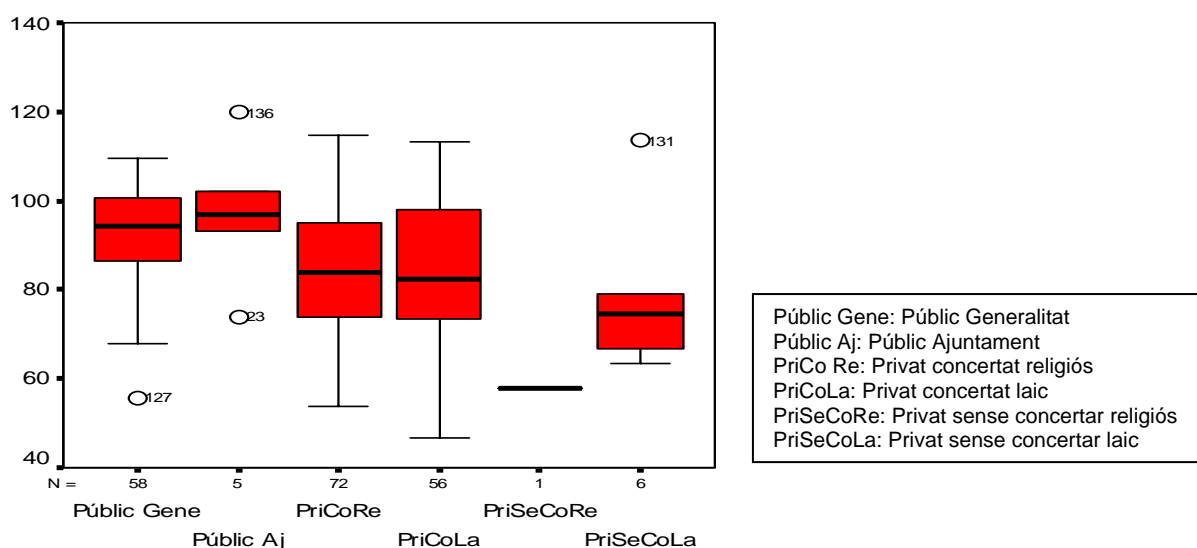


Figura 10.3.2 : Puntuació dels centres segons la titularitat.

La variabilitat de les puntuacions en els centres dependents de l'Ajuntament de Barcelona és molt gran. Són només cinc centres, però dos d'ells tenen valors atípics (el 136 i el 23) que trenquen amb la distribució típica de les caixes. Cal destacar però que el valor atípic per sobre de la caixa és precisament el centre amb la puntuació més alta de tots els de la ciutat, un total de 120 punts.

La qualitat de les àrees d'educació física en el total de centres privats de la ciutat però, no és igual. Les medianes obtingudes pels centres privats sense concertar, tot i representar un tant per cent molt petit dels centres de la ciutat,

són encara més baixes que les dels centres privats concertats. Concretament, l'únic centre privat sense concertar religions obté una puntuació molt baixa, clarament per sota de l'aprovat, és a dir, 67 punts.

Els centres públics dependents de la Generalitat i els privats concertats religiosos són els centres on les caixes apareixen amb una distribució més proporcional al voltant de la mediana obtinguda. Per tant, la variabilitat de les àrees d'educació física dels centres privats concertats laics és més gran que la dels centres públics i la dels centres concertats religiosos. La caixa amb una menor dispersió de les dades correspon als centres privats concertats religiosos.

A favor dels centres privats podem observar que totes dues categories, concertats laics i concertats religiosos, tenen caixes amb simetria positiva, és dir una part important dels centres privats es troben per sobre de la mediana de la categoria, en què el percentil 75 s'acosta a la puntuació 100.

Les puntuacions aconseguides pels centres de la ciutat segons el districte queden reflectides a la figura 10.3.3 .

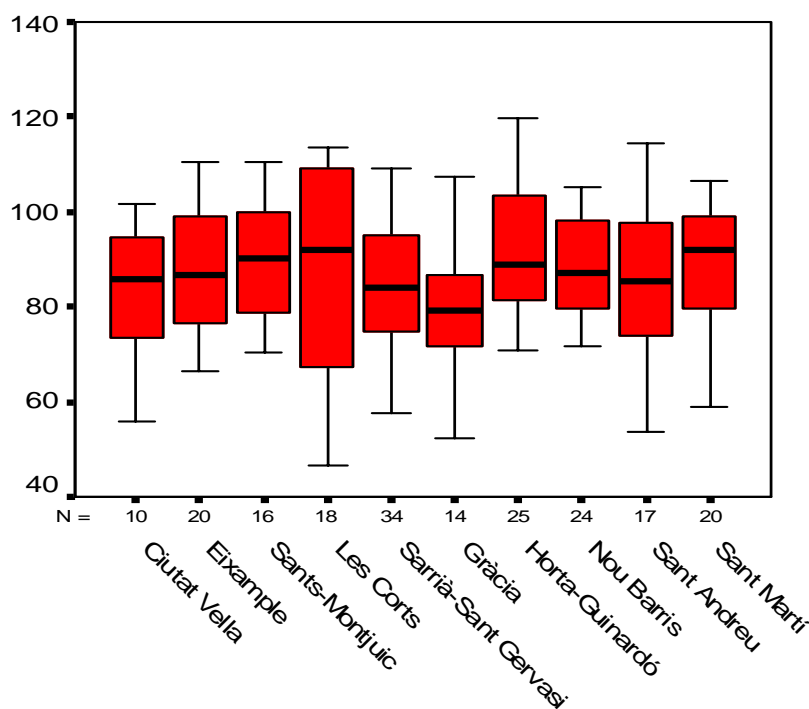


Figura 10.3.3 : Qualitat de l'àrea d'educació física per districtes.

De l'anàlisi de les medianes de les caixes de la figura podem extreure unes primeres conclusions. Sant Martí, Horta-Guinardó, Nou Barris, Les Corts i Sants-Montjuïc són els districtes on les medianes de les puntuacions superen la mediana de la ciutat, tot i que la simetria de les dades obliga a fer certs matisos. Els districtes de Sant Martí i Les Corts tenen unes caixes amb una simetria negativa. Això vol dir que una gran part dels centres estan situats per sota de la mediana tot i que la mediana del districte superi la de la ciutat. Concretament centres del districte de Les Corts són els que tenen les puntuacions més baixes de la ciutat. Aquesta variabilitat deixa entreveure clares diferències entre centres d'un mateix districte. Per tant, la variable districte per si mateixa no pot determinar la qualitat de l'àrea d'educació física d'un centre. Dit d'una altra manera, afirmar que l'àrea d'educació física d'un centre situat a Les Corts és de més qualitat que una altra ubicada en el districte Nou Barris, valorant únicament l'entorn geogràfic de la zona on es troba, no és suficient. Hi ha altres variables que convé tenir en compte en l'anàlisi.

Les caixes del districte de Nou Barris i Sants-Montjuïc són les més homogènies. El districte Horta-Guinardó apareix com el districte amb la simetria de les dades més positiva, amb centres que aconseguen les puntuacions més altes de la ciutat.

En canvi els altres cinc districtes, Ciutat Vella, Eixample, Sarrià-Sant Gervasi, Gràcia i Sant Andreu apareixen com aquells en què la mediana de la puntuació obtinguda per les àrees d'educació física dels seus centres es situa per sota de la mitjana de la ciutat.

Una vegada més es torna a donar la paradoxa de la qual parlàvem anteriorment. Districtes tant dispars com Sarrià-St. Gervasi i Ciutat Vella des del punt de vista de capacitat econòmica familiar, apareixen tots dos amb medianes per sota de la de la ciutat. Els resultats d'aquestes apreciacions permeten concloure que la titularitat dels centres és una variable que no ha d'anar associada al districte. Hi ha centres amb característiques molt diferents dins un mateix districte i la titularitat és un dels elements diferenciadors. En el districte de Sarrià-St. Gervasi, de 37 centres que hi ha, només cinc són de titularitat pública, i en el districte de Les Corts, de 19 tan sols ho són tres.

Precisament en els districtes on apareixen les medianes per sobre de la mediana de la ciutat, (recordem, Sant Martí, Horta-Guinardó, Nou Barris, Les Corts i Sants-Montjuïc), és on hi ha una proporció de centres públics i privats més equilibrada, excepte en el cas ja comentat del districte de Les Corts.

Les dades de l'apartat anterior han permès comparar la puntuació obtinguda pels centres respecte a la mitjana de la ciutat.

Per tal de simplificar la comparació entre centres segons la seva titularitat i el districte en el qual es troben, s'ha procedit a la qualificació dels centres en cinc categories a partir dels valors mínim i màxim que un centre pot arribar a aconseguir. Així, en la taula 10.3.2 apareixen les següents categories de qualitat mantenint la qualificació característica en el món educatiu: molt deficient, deficient, regular, bona i molt bona. Cada una d'aquestes categories dóna resposta a un interval de puntuació determinat.

<i>0 – 27 punts</i>	Molt deficient
28 – 54 punts	Deficient
55 – 81 punts	Regular
82 – 108 punts	Bona
109 – 135 punts	Molt bona

Taula 10.3.2 : Categories de qualitat de l'àrea d'educació física.

Una primera anàlisi de les qualificacions obtingudes segons la titularitat del centre ens la faciliten els valors de la taula 10.3.3. En aquesta taula es pot observar el nombre de centres i el tant per cent que representen, per a cadascuna de les cinc categories de qualificació establertes en l'estudi. Cal però fer un matís; no s'inclou a la taula la qualificació "molt deficient" perquè cap centre dels que han participat en l'estudi ha obtingut aquesta qualificació.

Abans d'entrar en l'anàlisi de les puntuacions obtingudes cal tornar a insistir en la gran diferència existent quant al nombre de centres segons la titularitat: dels 198 centres entrevistats, tan sols 63 són de titularitat pública. La resta, un total de 135 centres són privats, 128 dels quals estan concertats. Aquestes dades ajuden a interpretar les puntuacions aconseguides pels centres.

En conjunt, els resultats obtinguts ens permeten constatar una vegada més que les àrees d'educació física dels centres que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona gaudeixen d'una bona salut: gairebé el 60% dels centres obtenen una qualificació entre bona i molt bona, la qual cosa suposa obtenir més de 81 punts dels 135 possibles.

		Nombre de centres segons la qualificació				Total
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Titularitat centre	Públic Generalitat	0	11	44	3	58
		,0%	14,7%	41,1%	23,1%	29,3%
	Públic Ajuntament	0	1	3	1	5
		,0%	1,3%	2,8%	7,7%	2,5%
	Privat concertat religiós	1	33	36	2	72
		33,3%	44,0%	33,6%	15,4%	36,4%
	Privat concertat laic	2	24	24	6	56
		66,7%	32,0%	22,4%	46,2%	28,3%
	Privat sense concert religiós	0	1	0	0	1
		,0%	1,3%	,0%	,0%	,5%
Privat sense concertar laic	0	5	0	1	6	
	,0%	6,7%	,0%	7,7%	3,0%	
		100%	100%	100%	100%	100%
	Total centres	3	75	107	13	198
		1,5%	38%	54%	6,5%	100%

Taula 10.3.3 : Qualificació centres segons titularitat.

Més amunt comentàvem que no hi ha cap centre amb una qualificació molt deficient de l'àrea d'educació física. Això es deu a que una gran part dels criteris de confecció de l'instrument de valoració de la qualitat són normatius i la gran majoria dels centres els compleixen *de facto*. Haver obtingut una qualificació de "molt deficient" hauria suposat obtenir menys de 27 punts dels 135 possibles. Hi ha dos centres però, que tot i no entrar a formar part de l'univers dels 198 centres en els quals es va poder entrevistar el cap del departament d'educació física podrien encapçalar la llista de centres amb una qualificació de "molt deficient". Els comentaris de final de qüestionari redactats per l'equip de recerca avalen la nostra sospita.

«Centre 199:

En una escola, després de trucar i trucar i no trobar mai ningú vaig parlar amb el cap d'estudis. O no m'entenia o no s'entén. Em va dir que feien les classes de "gimnàstica" en un poliesportiu i que el professorat no feia vida al centre. Li vaig dir que en algun moment o altre passarien a fer reunions... i em va dir que no (amb molta mala llet, per cert). No em va voler ni donar el telèfon del poliesportiu (em va dir que el busqués jo mateix). Així ho vaig fer. Vaig trucar i vaig aconseguir parlar amb la persona que coordina les activitats que es fan en el poliesportiu i desxifrar l'enigma. El centre contracta els serveis de la instal·lació com un "pack" juntament amb els "monitors". Vaig intentar parlar amb un d'ells, i dic "algun" perquè es veu que hi ha un monitor per cada un dels cursos de l'etapa. No calen més comentaris.»

«Centre 200:

L'educació física a primària es fa dintre de l'escola amb un mestre especialista, en canvi l'educació física a secundària es fa en un poliesportiu. Els alumnes queden a la porta de l'escola amb un professor, que passa llista i els acompanya al poliesportiu en autocar. Un cop arriben al poliesportiu el professor de l'escola els acompanya a dins, on un dia a la setmana fan natació i un altre dia fan educació física a la pista. L'hora de pista la fan amb monitors del poliesportiu, llicenciats en CAFE. En canvi, els monitors de natació només són monitors, ja que ells mateixos han dit que no els cal cap altra titulació. Els monitors llicenciats avaluen els alumnes de la mateixa manera que els altres professors de l'escola, fan exàmens teòrics i pràctics, avaluen l'assistència i el comportament. Abans de l'avaluació van a l'escola i fan l'avaluació juntament amb el cap d'estudis. Els monitors del poliesportiu també s'ocupen que els nens i nenes portin l'uniforme de l'escola; són normes del centre que ells mateixos es van comprometre a fer complir.»

Una visió més detallada dels resultats de la taula permet analitzar la qualificació de l'àrea d'educació física en cada una de les quatre categories restants, a partir de la titularitat dels centres.

Hi ha únicament tres àrees d'educació física de tres centres privats concertats, dos laics i un religiós, que han rebut la qualificació de "deficient". Aquesta dada significa tan sols un 1,5% dels centres de la ciutat, i per tant la situació de l'educació física en aquests tres centres esdevé anecdòtica.

Gairebé un 38% dels centres obtenen una qualitat regular, és a dir aconsegueixen entre 55 i 81 punts dels 135 que com a màxim poden arribar a

tenir. El 84% d'aquests centres són de titularitat privada, la meitat dels quals són concertats religiosos. Cal afegir que dins aquest interval es troben ubicats alguns centres que no arriben a aconseguir l'aprovat, és a dir 67 dels 135 punts possibles.

El 54% de les àrees d'educació física dels centres de la ciutat tenen una bona qualitat. Dit d'una altra manera, 75 centres han obtingut entre 82 i 108 punts. Pràcticament el 44% dels centres que han assolit una qualitat bona són de titularitat pública, mentre que l'altre 56% són de titularitat privada concertada. Dels 7 centres que no estan concertats, cap d'ells no ha obtingut aquesta qualificació.

Les àrees d'educació física dels centres educatius de la ciutat que han obtingut una qualificació molt bona, arribant a aconseguir més de 108 punts, representen un 6,5% del total. D'entrada aquesta dada dóna compte de la gran dificultat que suposa superar la barrera del pas de la qualitat "bona" a una qualitat "molt bona". Un 46,2% dels centres que han obtingut aquesta privilegiada qualificació són de titularitat privada concertada laica.

Concloent aquest apartat referit a la qualificació segons la titularitat dels centres, la taula 10.3.4 exposa un resum en forma de percentatges que ens permetrà posicionar-nos finalment respecte a quines són en termes generals les àrees d'educació física de més qualitat: les de centres públics o les de centres privats.

		% de centres segons qualificació				Total centres
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Titularitat centre	Públic Generalitat	0	11	44	3	58
			18,9%	75%	5.1%	100 %
	Públic Ajuntament	0	1	3	1	5
			20%	60%	20%	100 %
	Privat concertat religiós	1	33	36	2	72
		1.3%	45.8%	50%	2.7	100 %
	Privat concertat laic	2	24	24	6	56
		3.5%	42.8%	42.8%	10.7%	100 %
	Privat sense concertar religiós	0	1	0	0	1
			100%			100 %
	Privat sense concertar laic	0	5	0	1	6
			83,3%		16.6%	100 %

Taula 10.3.4 : Qualitat de les àrees d'educació física segons titularitat. Resum per percentatges.

De l'anàlisi d'aquesta taula es desprèn que, efectivament, els centres públics tenen una millor qualitat en l'àrea d'educació física. El 75% i el 60% dels centres públics dependents de Generalitat i Ajuntament de Barcelona respectivament obtenen una qualificació de "bona". En canvi, són pràcticament la meitat dels centres privats concertats de la ciutat els qui obtenen aquesta qualificació.

El 45,8% dels privats concertats religiosos i el 42,8% dels concertats laics han obtingut una qualificació regular, mentre que tan sols un 18,9% dels centres de titularitat pública dependents de la Generalitat han aconseguit vorejar l'aprovat.

D'una altra banda destaquen els centres privats concertats laics en el sentit que obtenen les puntuacions extremes: el 3,5% del centres d'aquesta titularitat obtenen la qualificació de "deficient" i un 10,7% la qualificació de "molt bona".

En termes generals, aquesta anàlisi ens ha permès de constatar que les àrees d'educació física dels centres públics són d'una qualitat millor que les dels centres privats.

A continuació, la taula 10.3.5 ens ofereix l'oportunitat d'analitzar la qualitat de les àrees d'educació física dels centres de la ciutat –de la mateixa manera que abans ha estat realitzada a partir de la titularitat de centre–, segons el districte en què es troben.

A la taula s'observen el nombre de centres que han obtingut cadascuna de les quatre possibles qualificacions, per districte.

		Nombre de centres segons qualificació				Total
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Districte	Ciutat Vella	0	5	5	0	10
	Eixample	0	8	10	2	20
	Sants - Montjuïc	0	6	9	1	16
	Les Corts	1	6	6	5	18
	Sarrià - Sant Gervasi	0	16	17	1	34
	Gràcia	1	7	6	0	14
	Horta - Guinardó	0	8	14	3	25
	Nou Barris	0	8	16	0	24
	Sant Andreu	1	6	9	1	17
	Sant Martí	0	5	15	0	20
Total	3	75	107	13	198	

Taula 10.3.5 : Qualificació centres segons districte.

Abans d'entrar en l'anàlisi convé fer una consideració que cal tenir en compte: el districte Sarrià-St.Gervasi és el que més centres té, seguit dels districtes d'Horta-Guinardó i de Nou Barris. Això és important a l'hora de relativitzar les conclusions de l'anàlisi de les qualificacions.

Gràcia és l'únic districte que té més centres de qualificació regular o deficient que bona o molt bona. És a dir, en el districte de Gràcia la majoria dels centres tenen una baixa qualificació de l'àrea d'educació física. Dels 10 centres que en total té el districte de Ciutat Vella, cinc han obtingut la qualificació regular i els altres cinc, bona. En la resta dels districtes de la ciutat hi ha més centres d'una major qualitat de l'àrea d'educació física que no pas a l'inrevés. La majoria dels centres que obtenen la màxima nota, és a dir la qualificació "molt bona", pertanyen al districte de Les Corts.

La taula 10.3.6 mostra les puntuacions de la qualitat de les àrees d'educació física en funció del nombre de centres que hi ha en cada un dels districtes de la ciutat. L'anàlisi d'aquestes dades permet ordenar la qualitat de les àrees per districtes i establir d'aquesta manera un rànquing.

		Nombre de centres segons qualificació				Total
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Districte	Ciutat Vella	0	5	5	0	10
			50%	50%		100%
	Eixample	0	8	10	2	20
			40%	50%	10%	100%
	Sants-Montjuïc	0	6	9	1	16
			37.5%	56.2%	6.25%	100%
	Les Corts	1	6	6	5	18
		5.5%	33.3%	33.3%	27.7%	100%
	Sarrià-Sant Gervasi	0	16	17	1	34
			47%	50%	2.9%	100%
	Gràcia	1	7	6	0	14
		7.1%	50%	42.8%		100%
	Horta-Guinardó	0	8	14	3	25
			32%	56%	12%	100%
	Nou Barris	0	8	16	0	24
			33.3%	66.6%		100%
	Sant Andreu	1	6	9	1	17
	5.8%	35.2%	52.9%	5.8%	100%	
Sant Martí	0	5	15	0	20	
		25%	75%		100%	

Taula 10.3.6 : Qualitat de les àrees d'educació física segons districte. Resum per percentatges.

El pòdiu d'aquest rànquing el comparteixen per aquest ordre Sant Martí, Horta-Guinardó i Nou Barris.

El districte que apareix com a millor situat i per tant ocupant el primer lloc del rànquing és Sant Martí, on el 75% de les àrees d'educació física dels seus centres són d'una bona qualitat. En segon lloc apareix el districte d'Horta-Guinardó. La qualitat de les àrees d'educació física en un 68% dels seus centres és bona i molt bona, i tan sols el 32% han obtingut una qualificació regular. El tercer lloc del pòdiu és per al districte de Nou Barris amb un 66,6%

dels centres amb àrees d'educació física de bona qualitat i només un 33% amb una qualitat regular. Aquests són doncs, els “primers de la classe”.

Analitzem a continuació quins són els districtes que estan a la cua de la classificació de les àrees d'educació física a la ciutat. L'antepenúltima posició l'ocupa el districte de Sarrià-St. Gervasi, on el 47% dels centres tenen una qualitat regular. La penúltima és Ciutat Vella, on el 50% dels centres tenen àrees d'educació física amb qualitat regular. L'última posició és per al districte de Gràcia: el 57,1% dels centres d'aquest districte han obtingut qualificacions deficientes o regulars.

La classificació final de la qualitat de les àrees d'educació física segons el districte queda resumida a la taula 10.3.7. Per establir aquesta classificació s'han valorat globalment les qualificacions deficientes i regulars d'una banda i bona i molt bona de l'altra, per tal de fer més àgil l'anàlisi.

		% Deficient/regular	% Bona/Molt bona
1	Sant Martí	25	75
2	Horta-Guinardó	32	68
3	Nou Barris	33.3	66.6
4	Sants-Montjuïc	37.5	62.4
5	Les Corts	38.8	61
6	Eixample	40	60
7	Sant Andreu	41	58.7
8	Sarrià-Sant Gervasi	47	52.9
9	Ciutat Vella	50	50
10	Gràcia	57.1	42.8

Taula 10.3.7 : Rànquing d'àrees d'educació física segons el districte.

Els resultats d'aquesta part de la recerca orientada a conèixer la qualitat de les àrees d'educació física dels centres segons el districte en què es troben, demostren que les àrees més ben situades en la classificació general són les que pertanyen a districtes on el nivell adquisitiu de la població no és el més elevat de la ciutat.

Un dels factors importants vinculat a la qualitat de l'organització i el funcionament dels centres docents és l'autonomia que possibilita una major participació i un protagonisme més gran de la comunitat educativa en la presa de decisions (Marchesi i Martín, 1998). Aquesta autonomia de la qual parlen aquests dos autors suposa una capacitat de decisió més gran pels centres públics que pels centres privats. En general els centres privats responen a models de gestió més centralistes i reguladors, en els quals la direcció té un gran poder decisor i on la comunitat educativa té poques possibilitats de participar. En aquest sentit, recordem que l'organització de l'educació física com a departament didàctic és més pròpia dels centres públics. Aquest model organitzatiu permet, entre altres coses, potenciar el treball en equip i fomentar d'aquesta manera l'intercanvi de punts de vista i el consens necessari per prendre decisions que afecten el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Resulta evident la potencial capacitat d'autonomia del departament didàctic d'educació física en la presa de decisions en relació a aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea. N'és una mostra la participació del cap del departament en la fixació de criteris de gestió juntament amb els caps dels altres departaments didàctics. En primer lloc per assegurar uns horaris a favor de l'àrea, en segon lloc per distribuir grups classe i professorat d'una manera racional, i finalment per aconseguir un pressupost d'acord amb les necessitats que genera l'àrea d'educació física.

Aquesta estructura organitzativa més participativa i més descentralitzada ha permès obtenir una puntuació de qualitat més gran a les àrees d'educació física de centres públics que no pas de centres privats. Val a dir però que no podem posar a tots els centres privats dins un mateix sac. Hi ha diferències entre tots ells i el seu nivell d'autonomia i descentralització dependrà de molts factors: si és concertat o no, i en el cas que ho sigui el nombre de grups que tingui concertats, qui n'és el propietari i quin projecte educatiu porta implícit.

Els resultats d'aquest capítol ens han permès de determinar desigualtats quant a l'oferta territorial i per tipologies. La tipologia de centres educatius que coexisteixen en un mateix districte respon a les necessitats del territori en el

qual estan ubicats. Els centres públics únicament, no poden acollir tot el potencial alumnat del seu districte. És necessari que escoles privades complementin l'oferta de places escolars de la zona. En tot cas, cal una aliança entre l'escola concertada i la pública per tal de disminuir les distàncies existents entre tots dos sectors amb l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats. Ningú no dubta però, de la gran funció de l'escola concertada com a servei públic que és, però també és veritat que és del tot necessari revisar la política de concerts. Així per exemple, el districte de Sarrià-St. Gervasi, un dels més rics de la ciutat, és el que més centres educatius té –un total de 37 centres– i és també on la proporció entre centres públics i privats, concertats i no concertats és més gran a favor dels centres privats, concretament 32 a 5. En canvi, la qualitat de l'àrea d'educació física en aquests centres no ha estat de les més ben puntuades.

D'altra banda, districtes que apareixen a la cua respecte a la capacitat econòmica dels seus habitants com és el cas de Sant Martí, Horta-Guinardó i Nou Barris, han obtingut les millors qualificacions de la ciutat. Val a dir que en aquests districtes la proporció entre centres públics i privats és més equilibrada, sensiblement a favor dels privats, i per tant les diferències no són tan grans entre totes dues xarxes.

11. DISSENY D'UN INSTRUMENT D'AUTOAVALUACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

En el capítol anterior fèiem la valoració de la qualitat de l'àrea d'educació física en els centres que imparteixen l'ESO a la ciutat de Barcelona.

A partir dels resultats obtinguts, els departaments d'educació física poden saber quina és la qualitat de les seves àrees d'educació física segons la titularitat i el districte al qual pertanyen.

Als departaments d'educació física dels centres educatius de la ciutat els interessen els resultats d'aquesta investigació fonamentalment per dos motius. En primer lloc per conèixer la situació global de l'educació física a la ciutat. Tenir informació sobre quina qualitat, i concretament, quina puntuació han obtingut els centres en funció de la seva titularitat o del districte, permet situar cada centre en una determinada realitat.

En segon lloc als departaments els preocupa –tal i com es posa de manifest en la gran quantitat de comentaris que els caps de departament realitzaven en acabar el qüestionari, en el sentit de mostrar interès en rebre els resultats de la recerca– conèixer la qualitat de l'àrea d'educació física del seu centre en concret, i identificar així tant els aspectes que funcionen bé i que cal mantenir, com també els que podrien millorar en el futur per tal d'obtenir una valoració més gran de la qualitat. Precisament aquesta és la funció principal de l'instrument d'autoevaluació de la qualitat de l'àrea d'educació física que presentem a continuació. Una eina que permeti a cada departament comparar-se amb les valoracions obtingudes en centres de característiques similars.

Cada departament obtindrà d'aquesta manera una informació objectiva sobre la qualitat de l'àrea d'educació física en el seu centre i podrà comparar-la amb la qualitat d'altres centres de la seva mateixa tipologia i del seu districte.

Només així els centres seran capaços d'aprofundir en el coneixement de l'organització de l'àrea de la qual formen part, i millorar-ne a més el

funcionament, identificant possibles àrees d'intervenció. És necessari subratllar que aquesta eina no pretén en absolut ser normativa o prescriptiva. Tan sols és una eina d'ús intern per a cada centre, útil per a situar-se respecte a les àrees d'educació física d'altres centres i per establir, si així ho consideren oportú, propostes concretes de millora que els permetin treballar d'una manera més eficaç i obtenir així resultats més satisfactoris.

D'acord amb el que exposava el capítol destinat a l'estat de la qüestió, un procés d'autoavaluació permet determinar la situació de partida en què es troba l'àrea d'educació física en cada centre reforçant els seus punts forts, i el que és més important, determinant quins són els indicadors que permetran una millora contínua dels seus processos i dels seus resultats. És per això que cal entendre l'autoavaluació com a un procés de reflexió sobre els aspectes bàsics que permetran augmentar la qualitat de l'àrea d'educació física en cada centre.

Resulta fonamental doncs, donar la importància que mereix a aquesta eina de valoració com a aportació complementària (externa a d'altres iniciades des de dins del departament), proporcionada per un grup de recerca extern, i per tant, lliure de prejudicis sobre el funcionament real de les àrees (Municio, 2000).

L'autoavaluació constitueix un procés clau, tant en el model EFQM com en les normes ISO 9004 (Senlle i Gutiérrez, 2005). La principal característica d'aquests dos procediments autoavaluatius és la senzillesa de la seva aplicació, sense deixar de banda la gran utilitat que tenen per avaluar el grau de maduresa d'una organització i identificar les seves àrees de millora. Seguint les pautes de tots dos models, apostem per un model d'autoavaluació basat en la "*valoració tècnica interna*" realitzada pel professorat d'educació física dels centres, que reflexionen sobre la seva pròpia realitat (Chavarría i Borrell, 2002).

La idea d'autoavaluar-se implica que la decisió d'avaluació la prenen el mateix grup de professors i professores que formen part del departament d'educació física. Es tracta d'una decisió voluntària d'estudi, d'anàlisi i millora contínua dels processos en els quals es troba involucrat. Salinas afirma que com més tendeixi una avaluació a quedar dissenyada des de posicions internes a

l'objecte que es tracti jutjar, més gran serà així mateix la seva potencialitat formativa (Salinas, 2002).

11.1 L'AQUAEF, un instrument per mesurar la qualitat de l'àrea d'educació física d'un centre de secundària

A continuació presentem l'instrument que permetrà que els centres de la ciutat avaluin la qualitat de l'àrea d'educació física, i que ha estat batejat amb les sigles *AQUAEF* (autoavaluació de la qualitat de l'àrea d'educació física).

L'objectiu principal d'aquesta autoavaluació és que el mateix professorat del departament d'educació física reculli informació suficient i fiable per col·laborar en la millora de la qualitat de l'ensenyament de l'educació física en el seu centre. Sense pressions, sense justificacions; simplement per analitzar la situació i cercar estratègies per a la millora. L'avaluació, i encara més, l'autoavaluació, és una de les eines més potents per afavorir el procés de canvi i millora.

Abans d'entrar a l'instrument en si, cal fer unes consideracions al respecte de la seva posada en marxa.

El disseny de l'AQUAEF és fruit de tota la recerca efectuada i és, en certa mesura, la resposta al compromís establert amb totes les persones entrevistades que desinteressadament ens van regalar part del seu temps³⁶.

Per tant no és un instrument que hagi pogut estar validat ni provat. En tot cas és un punt de partida per a futures investigacions en la línia de la recerca d'una educació física de qualitat.

L'AQUAEF consta de quatre parts. En una primera s'introdueixen els objectius de l'instrument que bàsicament recull un resum d'aquest capítol. La segona part és la dedicada a mostrar el redactat de les vint preguntes acompanyades d'unes instruccions concretes per a ser contestades i valorades. La tercera part

³⁶ Vegeu la carta que s'ha enviat als centres que han col·laborat en la nostra recerca agraïnt-los la seva participació i anunciant-los que en breu rebran els resultats generals i l'AQUAEF a la pàgina 566 (Annex 5)

de l'AQUAEF és la que permetrà a cada centre comparar la puntuació obtinguda amb els resultats de la resta de centres de la ciutat, per tipologies i districtes. Per acabar, una quarta part ajudarà els centres a detectar els aspectes que cal mantenir i els que cal millorar, i proposarà línies bàsiques per afavorir noves actuacions.

A continuació desenvolupem l'instrument en la seva totalitat a excepció de la primera part, que la donem per elaborada. Afegir, tan sols, que abans de fer-la arribar als centres col·laboradors definitivament s'haurà de provar en centres pilot.

Instruccions per omplir l'instrument d'autoevaluació de l'àrea d'educació física (AQUAEF)

Contesti a les 20 preguntes següents referits a aspectes relacionats amb l'àrea d'educació física del seu centre.

Dins de cada pregunta es troben les opcions de resposta dins una escala d'1 a 5 punts. Si us plau, **marqui amb una creu la resposta** que més s'ajusta a la realitat del seu centre, tenint en compte que 1 significa "qualitat deficient" i 5 "molt bona qualitat". Si en alguna pregunta considera oportú contestar més d'una resposta, faci la mitjana, és a dir, sumi els punts i divideixi pel nombre de respostes escollides. Un cop marcada la resposta corresponent, **anoti la puntuació en el requadre** buit i ombrejat situat al costat de l'enunciat de cada pregunta.

Atenció, segueixi les indicacions específiques que trobarà a les preguntes P26 i P22 de l'AQUAEF. Són preguntes que requereixen un procediment de resposta diferent a la resta.

Recordi que en general, **en els espais ombrejats és allà on vostè haurà d'anotar les puntuacions obtingudes.**

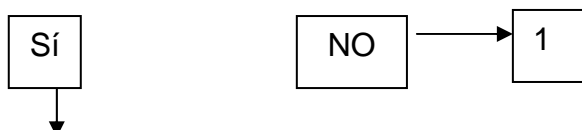
Una vegada contestades les preguntes, **anoti les puntuacions en el full de resultats i sumi-les.** L'educació física obtindrà una qualificació objectiva de la qualitat de l'àrea en el seu centre.

Així mateix, al final de l'AQUEF li facilitem els resultats de la qualitat de l'àrea en la ciutat de Barcelona, resumits en dues taules, que li permetran comparar-se amb la d'altres centres de la seva mateixa tipologia i del seu districte.

1. Quantes pistes poliesportives hi ha en el centre?

Cap pista.	1
Una pista, però té elements que suposen un potencial perill per a l'alumnat.	2
Una pista, però no té un manteniment adequat.	3
Una sense cap tipus de problemàtica.	4
Dues o més.	5

2. Hi ha algun espai cobert per a la pràctica d'activitat física?



2a Hi ha algun element que dificulti o impossibiliti el treball d'alguns continguts dins aquest espai?

Si contesta més d'una resposta, faci'n la mitjana i anoti-la en el requadre.

Elements que suposen un perill potencial per a l'alumnat.	1
Problemes de ventilació, il·luminació, so...	2
Manca de neteja o manteniment.	3
Dimensions reduïdes, sostre baix, etc.	4
No existeix cap factor limitant.	5

3. Hi ha vestidors i dutxes en bones condicions i suficients per a tot l'alumnat que pugui tenir educació física a una mateixa hora, fins i tot en el cas de coincidència de més de dos grups?

Si contesta més d'una resposta, faci'n la mitjana i anoti-la en el requadre.

No hi ha vestidors o no es poden utilitzar.	1
No hi ha aigua calenta (no es poden dutxar).	1
Ens fan falta més vestidors, els que tenim no són suficients.	2
S'acumulen molts alumnes i crea problemes de comportament.	2
No hi ha prou dutxes i dutxar-se no pot ser obligatori per a tothom.	3
Surten tard i arriben tard a altres classes.	3
Dividim cada vestidor en dos, una part per a cada grup classe.	4
Hi ha vestidors i dutxes suficients i en bones condicions.	5

4. Quins són els criteris pedagògics que com a cap de departament defensa en veure els horaris d'educació física a l'inici del curs?

Si contesta més d'una resposta, faci'n la mitjana i anoti-la en el requadre.

Indefinició de criteris, desconeixement normativa, criteris no escrits.	1
Criteris determinats per la direcció del centre, desiderata professorat.	2
Criteris a favor de prioritzar els espais de pràctica.	3
Criteris a favor d'evitar coincidències de grups a una mateixa hora.	4
Criteris a favor de la pràctica d'activitat física segura: digestió, fred, calor, etc.	5

5. Tenint en compte el nombre de grups que, com a màxim, poden coincidir a una mateixa hora segons les instal·lacions disponibles... en quantes hores setmanals se supera aquest nombre?

Més de 12 hores a la setmana	1
De 8 a 11 hores a la setmana	2
De 5 a 7 hores a la setmana	3
De 2 a 4 hores a la setmana	4
Cap hora o una hora a la setmana	5

6. El departament d'educació física té un pressupost propi?



7. Quins són els criteris particulars que heu establert des de l'àrea per elaborar la proposta de distribució de grups i professorat?

Si contesta més d'una resposta, faci'n la mitjana i anoti-la en el requadre.

No hi ha establerts criteris de distribució de professorat - grups classe	1
El professorat de l'àrea es reparteix els grups en funció de l'horari, preferències...	1
Grups diferents d'un mateix curs són impartits per professors diferents	1
Un mateix professor imparteix classe a un mateix curs durant tota l'etapa d'ESO	2
Els criteris vénen marcats per la direcció del centre	2
El professorat es reparteix els grups en funció de les característiques de cada grup	3
Els crèdits variables són impartits pel mateix professor que els crèdits comuns	4
Que com a màxim un professor imparteixi dos cursos seguits al mateix grup/curs	4
El professorat que imparteix classe a un curs té continuïtat fins acabar un cicle de l'etapa d'ESO	5
Un mateix professor imparteix classe a tots els grups d'un mateix curs	5

8. Valori d'1 a 5 l'experiència del professorat del departament d'aquest centre per fer front a les necessitats de l'àrea en l'etapa d'ESO. Entenem com a 1 que el professorat no té gens d'experiència i com a 5 que el professorat del departament té molta experiència.				
1	2	3	4	5

8a. Valori d'1 a 5 la formació rebuda pel professorat del seu departament en els últims tres cursos. Entenem com a 1 que el professorat no s'ha format gens i com a 5 que el professorat del departament ha rebut molta formació permanent.				
1	2	3	4	5

9. Existeix el departament d'educació física en el centre?

Sí	NO
----	----

5

9a Com està organitzada l'àrea d'educació física en aquest centre? Dins d'un altre departament juntament amb:	
Qualsevol altra àrea de coneixements.	1
Plàstica i Música, dins l'àmbit "Expressió".	1
Dansa i Teatre (en horari lectiu).	2
L'educació física a l'etapa de primària.	4

10. Tots sabem que moltes vegades les reunions són un espai per parlar i parlar però no són eficaces: no s'arriba a acords. Quines estratègies utilitza per fer que les reunions de departament siguin més eficaces?

Si contesteu més d'una resposta, feu-ne la mitjana i anoteu-la en el requadre

Les reunions són informals (entre classe i classe, patis...).	1
No hi ha hora de reunió setmanal dins l'horari del professorat o no en fem.	1
Hi ha reunions esporàdiques: cada mes, al trimestre, dues vegades al curs, etc.	2
Fem reunions de departament juntament amb altres àrees.	2
Reconduïnt la reunió cap a l'ordre del dia, sintetitzant les propostes.	3
Anotant els acords en una llibreta o agenda.	3
Parlant amb els professorat abans de les reunions.	4
Passant els acords per escrit al professorat.	4
Fent un ordre del dia de cada reunió.	5
Fent una programació anual de les reunions.	5
Anotant els acords en l'acta de la reunió.	5
Passant l'acta de la reunió al professorat.	5
Llegint l'acta de la reunió anterior.	5
Repassant a cada reunió si s'han respectat els acords anteriors.	5
Portant propostes preparades amb antelació.	5

11. Quines decisions ha pres el departament d'aquest centre per triar els continguts a treballar al llarg de l'etapa d'ESO?

Esculli una única resposta de cadascun d'aquests tres blocs i sumi els punts de cada bloc.

BLOC 1	En programar comencem pensant en els continguts de cada crèdit i després fixem els objectius.	2	
	En programar comencem pensant en els objectius del crèdit i després escollim els continguts.	3	
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els objectius que es podran assolir en el crèdit i finalment escollim els continguts.	5	
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els continguts que es permetran assolir-los i finalment escollim els objectius del crèdit.	4	
BLOC 2	Preferim treballar pocs continguts però en profunditat.	4	
	Preferim treballar un ampli ventall de continguts encara que no aprofundim.	5	
BLOC 3	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les preferències del professorat de l'àrea (formació, especialitat...)	1	
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les instal·lacions i material disponibles.	4	
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a la història esportiva del centre de l'ajuntament, clubs, poble, o fins i tot les "modes" esportives de la societat...	3	
	Escollim continguts d'una forma equilibrada entre totes les tres opcions anteriors.	5	
Punts BLOC 1 + Punts BLOC 2 + Punts BLOC 3 = Total P11			

12. Valori d'1 a 5 segons la presència en el reglament de règim intern del centre (RRI) d'aspectes relatius al funcionament de l'àrea d'educació física. Assenyali 1 si no hi ha cap aspecte relacionat amb l'àrea en el RRI i 5 si considera que hi ha regulats molts aspectes que afecten el funcionament de l'àrea.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Ha presentat el professorat d'aquest departament experiències conjuntament amb l'alumnat en algun congrés, jornada, premi, etc. relacionades amb l'àrea d'educació física en els últims tres cursos? Si assenyaieu 1 vol dir que no s'han presentat experiències i 5 que se n'han presentat moltes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Ordeni de l'1 al 10 les funcions del cap de departament d'educació física segons la importància que atorga a cada funció. El número 1 correspondrà a la funció més important i el número 10, a la menys important.

<i>Funcions del cap del departament (ROC, 1996)</i>	Ordre funcions
a. Convocar i presidir les reunions del departament.	
b. Fer la programació anual de les reunions.	
c. Coordinar el procés de concreció del currículum.	
d. Vetllar per la coherència del currículum al llarg dels cicles i etapes, justificant cada decisió presa.	
e. Vetllar per l'establiment de la metodologia i didàctica educatives aplicables en la pràctica docent.	
f. Coordinar la fixació de criteris i continguts de l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes.	
g. Vetllar per la coherència entre els criteris i els objectius terminals a assolir per part de l'alumnat.	
h. Propiciar la innovació i recerca educatives i la formació permanent al si del Departament.	
i. Vetllar pel manteniment de les instal·lacions pròpies de les especialitats del departament.	
j. Assessorar sobre l'adquisició didàctica de material.	

Una vegada ordenades les 10 funcions del cap de departament segons la importància, realitzi les següents operacions:

1. Marqui en la taula de la pàgina següent les puntuacions per a cadascuna d'elles a partir de la columna "*Ordre de qualitat*".
2. Com es pot observar, les 10 funcions estan repartides en tres grups. Sumi els punts obtinguts per a cada grup de funcions.
3. Busqui l'equivalència a la taula adjunta.
4. Anoti la puntuació de cada grup en el requadre al costat dret de la taula.
5. Sumi els punts aconseguits en cada un del tres grups de funcions.
6. Anoti la puntuació final en el requadre al costat de l'enunciat de la pregunta.

Funcions cap de departament	Ordre de Qualitat	punts	Total
c. Coordinar el procés de concreció del currículum.	1	5	Sumi c+d+h i busqui l'equivalència a la taula adjunta
	2	4	
	3	3	
	4-7	2	
	8-10	1	
d. Vetllar per la coherència del currículum.	2	5	
	1	4	
	3	3	
	4-7	2	
	8-10	1	
	4-5	2	
	1-3	1	
h. Propiciar la innovació i recerca educatives i la formació permanent.	6	5	
	5 o 7	4	
	4	3	
	8-10	2	
	1-3	1	
e. Vetllar per l'establiment de la metodologia i didàctica.	5	5	Sumi e+f+g i busqui l'equivalència a la taula adjunta
	4 o 6	4	
	7	3	
	1-3	2	
	8-10	1	
f. Coordinar la fixació de criteris i continguts de l'avaluació.	3	5	
	4	4	
	5-6	3	
	1-2	2	
	7-10	1	
g. Vetllar per la coherència entre els criteris i els objectius terminals.	4	5	
	3	4	
	5-6	3	
	1-2	2	
	7-10	1	
b. Fer la programació anual de les reunions.	7	5	Sumi b+i+j+a i busqui l'equivalència en la taula adjunta
	8-10	4	
	6	3	
	4-5	2	
	1-3	1	
i. Vetllar pel manteniment de les instal·lacions.	10	5	
	8-9	4	
	6-7	3	
	5-3	2	
	1-2	1	
j. Assessorar sobre l'adquisició didàctica de material.	9	5	
	10	4	
	7-8	3	
	4-6	2	
	1-3	1	
a. Convocar i presidir les reunions del departament.	8	5	
	6-7	4	
	9-10	3	
	4-5	2	
	1-3	1	

15	5
14	4,7
13	4,3
12	4
11	3,7
10	3,3
9	3
8	2,7
7	2,3
6	2
5	1,7
4	1,3
3	1

15	5
14	4,7
13	4,3
12	4
11	3,7
10	3,3
9	3
8	2,7
7	2,3
6	2
5	1,7
4	1,3
3	1

20	5
19	4,8
18	4,5
17	4,3
16	4,0
15	3,8
14	3,5
13	3,3
12	3,0
11	2,8
10	2,5
9	2,3
8	2,0
7	1,8
6	1,5
5	1,3
4	1,0



15. Es realitzen en aquest centre activitats extraescolars? Entenem aquestes activitats com a "extracurriculars", és a dir realitzades dins el recinte escolar però fora del currículum de l'àrea.

Sí No → 1

15a Qui és el responsable de gestionar aquestes activitats que es fan dins el recinte escolar però fora de l'horari lectiu?

Si contesta més d'una resposta, faci'n la mitjana i anoti-la en el requadre.

Una empresa privada.	2
Un club, associació esportiva, escola esportiva...	2
L'ajuntament (districte).	2
El cap de departament de Primària.	3
La direcció del centre (cap d'estudis, director...).	3
L'associació d'alumnes.	4
L'AMPA del centre.	4
El professorat d'educació física.	5
El cap del departament d'educació física.	5
La tutoria tècnica d'activitats i serveis escolars.	5

16. Avaluació dels procediments: condició física

Valori d'1 a 5 segons el grau de valoració del progrés individual de l'alumnat en l'avaluació de la condició física. Si assenyala 1 vol dir que valora poc el progrés de l'alumnat a partir de la seva marca inicial i si assenyala 5 vol dir que dóna molta importància a la millora individual independentment de la marca aconseguida en la prova que es tracti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Avaluació dels procediments: jocs i esports

Valori d'1 a 5 la decisió d'avaluar els jocs i els esports en situacions globals, és a dir en situació real de joc. Si assenyala 1 vol dir que l'avaluació dels jocs i els esports per part del professorat del departament es basa més en l'execució tècnica de forma analítica, i si assenyala 5 vol dir que dóna molta importància al progrés independentment de la marca aconseguida en la prova que es tracti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Avaluació de les actituds, valors i normes.

Valori d'1 a 5 segons formuleu objectius concrets referits a l'adquisició de valors dins cada unitat didàctica. Entenem com a 1 que, tot i tenir present el treball d'actituds en l'avaluació de l'alumnat, no redacteu objectius específics en cada unitat i com a 5 que en totes les unitats didàctiques apareixen redactats objectius referits a aquest tipus de continguts

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Han presentat alumnes d'aquest departament experiències en algun congrés, jornada, premi, etc. relacionades amb l'àrea d'educació física en els últims tres cursos? Si assenyala 1 vol dir que no s'han presentat experiències i 5 que se n'han presentat moltes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. A continuació hi ha un llistat amb les deu parts que té un crèdit. Ordeni-les des d'un punt de vista funcional de l'1 al 10 segons com vostè les redacta en realitzar la programació. La part situada en primer lloc ha de ser el primer pas que realitza per iniciar el procés de programació d'un crèdit i la situada en desè lloc, l'executada al final del procés.

Molt important: Recordi que l'ordre funcional no té perquè reproduir l'ordre normatiu que prescriu el Departament d'Ensenyament.

<i>Ordre normatiu (Departament d'Ensenyament, 1998)</i>	Ordre de les parts del crèdit
Introducció del crèdit.	
Continguts (procediments, conceptes i actituds).	
Objectius.	
Activitats d'ensenyament-aprenentatge.	
Temporalització de les unitats didàctiques (sessions).	
Activitats i criteris d'avaluació.	
Orientacions per a la intervenció pedagògica.	
Bibliografia utilitzada.	
Recursos didàctics (material no bibliogràfic).	
Material per a l'alumnat.	

Una vegada ordenades les 10 parts del crèdit realitzi les següents operacions seguint aquest mateix ordre:

1. Marqui a la taula de la pàgina següent les puntuacions per a cadascuna a partir de la columna "*Ordre de qualitat*".
2. Sumi els punts obtinguts en les 10 parts.
3. Busqui l'equivalència a la taula adjunta.
4. Anoti la puntuació final en el requadre buit al costat de l'enunciat de la pregunta.

Parts d'un crèdit (Departament d'Ensenyament)	Ordre de Qualitat	punts	Total	
Introducció	10	5	50	15
	9-7	4	49	14,7
	6-5	3	48	14,4
	4-3	2	47	14,1
	2-1	1	46	13,8
Continguts (P, C i A)	4	5	45	13,5
	3 o 5	4	44	13,2
	6-8	3	43	12,9
	9-10	2	42	12,6
	1-2	1	41	12,3
Objectius	3	5	40	12
	2 o 4	4	39	11,7
	1	3	38	11,4
	5-7	2	37	11,1
	8-10	1	36	10,8
Activitats d'ensenyament-aprenentatge	5	5	35	10,5
	4 o 6	4	34	10,2
	7-8	3	33	9,9
	9-10	2	32	9,6
	1-3	1	31	9,3
Temporalització	7	5	30	9
	5-6	4	29	8,7
	6 o 8	3	28	8,4
	1-4	2	27	8,1
	9-10	1	26	7,8
Activitats i criteris avaluació	6	5	25	7,5
	4-5	4	24	7,2
	7-8	3	23	6,9
	9-10	2	22	6,6
	1-3	1	21	6,3
Orientacions intervenció pedagògica	8	5	20	6
	7 o 9	4	19	5,7
	10	3	18	5,4
	4-6	2	17	5,1
	1-3	1	16	4,8
Bibliografia	1	5	15	4,5
	2	4	14	4,2
	3-5	3	13	3,9
	6-8	2	12	3,6
	9-10	1	11	3,3
Recursos didàctics	2	5	10	3
	1	4		
	3-5	3		
	6-8	2		
	9-10	1		
Material alumnat	9	5		
	10	4		
	8	3		
	4-7	2		
	1-3	1		

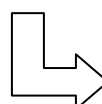
Sumi la puntuació obtinguda en cadascuna de les 10 parts i busqui a la taula adjunta l'equivalència

FULL DE RESULTATS

Li recomanem tenir aquest full de resultats al costat de les preguntes i facilitar d'aquesta manera la introducció de les puntuacions obtingudes en cadascuna.

Preguntes	<i>màxim punts</i>	Punts
1	5	
2	5	
3	5	
4	5	
5	5	
6	5	
7	5	
8	10	
9	5	
10	5	
11	15	
12	5	
13	5	
14	15	
15	5	
16	5	
17	5	
18	5	
19	5	
20	15	
Total	135	

0 – 27 punts	Molt deficient
28 – 54 punts	Deficient
55 – 81 punts	Regular
82 – 108 punts	Bona
109 – 135 punts	Molt bona



La qualitat de l'àrea d'educació física en el meu centre és

PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA DEL MEU CENTRE

☺ = Punt fort; ☹ = Punt feble; 😐 = Punt entremig a millorar

Instal·lacions i material	Pista poliesportiva	☺	☹	☹
	Espai cobert (gimnàs)	☺	☹	☹
	Vestidors	☺	☹	☹
	Dutxes	☺	☹	☹
Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea	Elaboració d'horaris	☺	☹	☹
	Pressupost de l'àrea	☺	☹	☹
	Distribució professorat-grups	☺	☹	☹
Experiència docent	Experiència del professorat del departament	☺	☹	☹
Actualització permanent del professorat	Assistència del professorat a cursos, congressos, jornades, etc.	☺	☹	☹
El departament d'educació física	Organització del departament	☺	☹	☹
	Funcions del cap de departament	☺	☹	☹
	Reunions de departament	☺	☹	☹
	Presència de l'educació física en el reglament de règim intern	☺	☹	☹
La programació de l'àrea	La programació de les activitats extraescolars	☺	☹	☹
	Decisions del 2n nivell de concreció: tria de continguts	☺	☹	☹
	Decisions del 3r nivell de concreció: programació dels crèdits	☺	☹	☹
	Avaluació dels objectius referents a procediments	☺	☹	☹
	Avaluació dels objectius referents a actituds	☺	☹	☹
Projectes de l'alumnat relacionats amb l'àrea	Presentació d'experiències, recerques, publicacions, premis, etc.	☺	☹	☹
Projectes del professorat relacionats amb l'àrea	Presentació d'experiències, recerques, publicacions, premis, etc.	☺	☹	☹

Estratègies per a la millora de la qualitat de l'àrea d'educació física

Assenyali amb una creu aquelles estratègies que penseu dur a terme per millorar la qualitat de l'àrea d'educació física del vostre centre.

Adquisició de bibliografia (llibres i revistes).	
Adquisició de material curricular (programacions, unitats didàctiques, crèdits, etc.).	
Recopilació de normatives (currículum, instruccions d'inici de curs, reglament orgànic de centres...).	
Assistència a cursos de formació del professorat (d'estiu, monogràfics...).	
Assistència a congressos, jornades, trobades, etc. relacionades amb l'àrea.	
Difusió de projectes realitzats juntament amb l'alumnat en les classes d'educació física.	
Creació d'instruments d'avaluació per al professorat de l'àrea.	
Participació en la gestió del centre (horaris, documents bàsics del centre...).	
Treballar més en equip entre el professorat del departament.	
Sistematització dels procediments de gestió del propi departament: establiment de criteris per elaborar els horaris, per distribuir els grups classe entre el professorat, per realitzar les despeses que genera el departament, per a la compra de material, etc.	
Vetllar pel manteniment de les instal·lacions i la seguretat dels espais de pràctica.	

Compari la qualitat de l'àrea d'educació física respecte a altres centres de la mateixa titularitat que la del vostre (vegeu taula 1) i respecte al districte on es troba (veure taula 2).

		% de centres segons qualificació				Total centres
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Titularitat centre	Públic Generalitat	0	11	44	3	58
			18,9%	75%	5.1%	100 %
	Públic Ajuntament	0	1	3	1	5
			20%	60%	20%	100 %
	Privat concertat religiós	1	33	36	2	72
		1.3%	45.8%	50%	2.7	100 %
	Privat concertat laic	2	24	24	6	56
		3.5%	42.8%	42.8%	10.7%	100 %
	Privat sense concertar religiós	0	1	0	0	1
		100%			100 %	
	Privat sense concertar laic	0	5	0	1	6
			83,3%		16.6%	100 %

Taula 1: Qualitat de les àrees d'educació física segons titularitat. Resum per percentatges.

		Nombre de centres segons qualificació				Total
		Deficient	Regular	Bona	Molt bona	
Districte	Ciutat Vella	0	5	5	0	10
			50%	50%		100%
	Eixample	0	8	10	2	20
			40%	50%	10%	100%
	Sants-Montjuïc	0	6	9	1	16
			37.5%	56.2%	6.25%	100%
	Les Corts	1	6	6	5	18
		5.5%	33.3%	33.3%	27.7%	100%
	Sarrià-Sant Gervasi	0	16	17	1	34
			47%	50%	2.9%	100%
	Gràcia	1	7	6	0	14
		7.1%	50%	42.8%		100%
	Horta-Guinardó	0	8	14	3	25
			32%	56%	12%	100%
	Nou Barris	0	8	16	0	24
			33.3%	66.6%		100%
Sant Andreu	1	6	9	1	17	
	5.8%	35.2%	52.9%	5.8%	100%	
Sant Martí	0	5	15	0	20	
		25%	75%		100%	

Taula 2: Qualitat de les àrees d'educació física segons districte. Resum per percentatges.

Moltes gràcies per la seva col·laboració

L'equip de recerca espera de tot cor que aquest instrument d'autoavaluació hagi estat útil al seu departament com a eina de reflexió i millora continua.

Si més no, aquesta ha estat la nostra intenció

12. CONCLUSIONS

Les conclusions s'han organitzat en quatre parts. La primera s'encarrega de mostrar un resum dels resultats, contextualitzant-los en la mesura que contradiguin o reforcin resultats d'altres estudis similars. Una segona part recull les implicacions o repercussions que l'estudi pot ocasionar tant des d'un punt de vista metodològic –perquè futurs investigadors tinguin en compte determinats factors que cal controlar–, com des d'un punt de vista d'utilitat pràctica en el sentit de contribuir a canviar, modificar i millorar actituds en el professorat. En tercer lloc s'exposen les limitacions de l'estudi fent un exercici d'autoanàlisi dels pros i contres de les decisions preses, identificant els punts febles de la recerca. I finalment, en quart lloc mostrem línies d'investigació futures que complementaran la recerca que hem dut a terme.

12.1. Contextualització dels resultats

Els resultats d'aquest estudi sobre la qualitat de l'àrea d'educació física demostren que, en general, ens trobem amb una àrea de coneixements integrada com qualsevol altra en el sistema educatiu. L'educació física comparteix problemes comuns amb la resta d'àrees, i també ha de fer front a d'altres que li són propis. En tot cas és una bona oportunitat per acabar amb el victimisme d'èpoques passades, mirar endavant, fer l'autocrítica que sigui necessària i apostar per la millora contínua.

És evident l'evolució meteòrica que ha sofert l'àrea des de 1970 fins a l'actualitat. En tan sols trenta anys ha passat de ser considerada l'assignatura poc important d'aleshores, a consolidar-se en el mapa educatiu actual com una assignatura més. En tot aquest temps, l'àrea d'educació física ha sobreviscut fins a quatre canvis de sistema educatiu en el nostre país, i a aquestes alçades ningú posa en dubte la utilitat de l'assignatura.

Aquesta ràpida progressió però, ha anat acompanyada d'un procés d'indefinició de les finalitats de l'educació física. Així doncs, després d'haver analitzat les

dades recollides en aquest estudi, estem en condicions d'afirmar que ens trobem amb una àrea encara poc sistemàtica, no gaire estructurada i en general poc programada, com a resultat d'una certa improvisació. D'aquesta manera la van veure García i Puig el 1986 en analitzar els programes d'educació física a les escoles de la ciutat (García i Puig, 1986). Hem escoltat en diverses ocasions en veu del Dr. Domingo Blázquez la consideració que l'educació física, des del seu punt de vista, és com el *Cola-cao*; instantània, perquè no sap ben bé *què* i *per què* ensenya. L'educació física s'ha convertit en una seqüència més o menys coherent de continguts al llarg del curs i el potencial educatiu es queda a la mateixa pista. Segons la nostra opinió, el que ha de buscar una educació física de qualitat són uns efectes i unes conseqüències com els d'una pila alcalina, dit d'una altra manera, que els beneficis d'aquests ensenyaments "durin, i durin i durin" en el temps.

Presentarem les conclusions sobre els resultats generals obtinguts respectant la mateixa estructura que en el capítol 9, és a dir en tres blocs. Un primer bloc exposarà les conclusions sobre com afecten els aspectes organitzatius del centre educatiu l'àrea d'educació física, un segon bloc mostrarà les conclusions sobre com programa el professorat dels centres de la ciutat, i per acabar un tercer donarà compte de l'empremta que deixa l'educació física en l'alumnat.

Aspectes organitzatius del centre

A grans trets podem afirmar que en la majoria de centres es compleixen els requisits mínims quant a instal·lacions. A l'estudi realitzat per l'Ajuntament de Barcelona (Direcció de Serveis Educatius, 1997) el professorat aprovava ben justet les seves instal·lacions, essent les de centres privats les més ben dotades. Tot i estar-hi d'acord, hi ha centres que no cobreixen aquests mínims. N'hi ha que no tenen un espai cobert, o encara pitjor, centres petits que no tenen instal·lacions i que es veuen obligats a fer les classes d'educació física en un altre espai esportiu proper.

La zona de vestidors és un punt feble de les àrees d'educació física d'una part important dels centres de la ciutat. Aquesta zona no està construïda amb els criteris de funcionalitat que demana l'àrea. Controlar tot l'alumnat que té classe

a una mateixa hora, moltes vegades dos grups alhora i amb dos únics vestidors, és una tasca complicada.

Els centres de la ciutat no aprofiten suficientment els espais que ofereix el territori propi –parcs, carrils bici, circuits naturals, piscines, etc.–. En general, la pèrdua de temps que suposen els desplaçaments és l'argument majoritari dels qui no els utilitzen.

Després d'haver realitzat aquest estudi pensem que no és del tot exacte dir que els centres privats estan més ben dotats que els públics quant a instal·lacions i material. A la ciutat coexisteixen molts centres amb realitats molt diferents. Per il·lustrar aquesta idea posarem un exemple referit a centres de titularitat privada. En un extrem trobem els històrics macro-centres privats concertats religiosos, la majoria situats a la part alta de la ciutat, amb unes instal·lacions esportives modèliques, gairebé de luxe. Però no podem passar per alt que en l'altre extrem hi ha centres, igualment privats concertats religiosos, però més petits, més familiars i situats en altres barris de la ciutat amb densitats de població més gran, que no tenen instal·lacions esportives i es veuen obligats a llogar una instal·lació propera.

S'ha pogut constatar al llarg de la recerca la gran importància d'elaborar uns horaris d'acord amb les necessitats de l'àrea d'educació física. Els departaments no defensen amb prou contundència els criteris pedagògics que s'han de tenir presents en el moment de l'elaboració dels horaris. Quan parlàvem al principi d'aquest capítol que l'educació física era poc sistemàtica, ens referíem, entre d'altres raons, a la manca de criteris consensuats, escrits i defensats no només per elaborar horaris a favor de l'àrea com acabem de veure, sinó també criteris per la distribució dels grups entre el professorat en començar cada curs, o bé criteris per reivindicar un pressupost ajustat a les necessitats de l'àrea. La possibilitat de participar en aquestes decisions (avalada per les instruccions d'inici de cada curs redactades per l'administració educativa), és assequible en centres públics, més autònoms i més descentralitzats, i difícil en privats on és la direcció qui pren la major part de les decisions que afecten el funcionament del centre.

El perfil de la major part del professorat que dona classe a ESO als centres de la ciutat és el d'un professional llicenciat en educació física, amb estabilitat laboral –molts són funcionaris o amb contractes indefinits–, amb molta experiència en l'ensenyament de l'educació física en aquesta etapa educativa i amb bastants anys d'experiència docent en el mateix centre. S'ha de tenir en compte que Barcelona ciutat és una destinació molt demanada per una gran part del professorat que vol treballar a prop d'allà on viu, i ben comunicada per les grans possibilitats de connexió amb d'altres poblacions. Tot i aquesta estabilitat general, hem pogut constatar que una petita part de professorat s'incorpora a la docència amb poca experiència.

El professorat d'educació física rep formació per actualitzar-se, tot i que els departaments no estableixen un pla de formació d'acord a les necessitats de l'àrea en el seu centre. Generalment el professorat es forma a partir de les seves preferències personals. Els caps de departament però, opinen que al professorat dels seus centres li manca formació específica sobre com atendre la diversitat, sobre l'adaptació del currículum a alumnat amb necessitats educatives especials i sobre aspectes relatius a la programació de l'àrea. Independentment de l'oferta de cursos de formació que realitzen les administracions educatives, els assessoraments serien un tipus de formació ideal per a la millora de la qualitat de l'àrea d'educació física. En el transcurs de les entrevistes realitzades hem pogut copsar una demanda d'inquietuds formatives que ens fa pensar que aquest model de formació fet a mida podria tenir èxit. El professorat en general necessita eines que s'adaptin al seu context i difícilment un curs podrà oferir una visió tan propera a les necessitats de cada centre.

El professorat d'educació física compagina la docència de l'àrea amb d'altres tasques, normalment lligades a l'organització i dinamització de les activitats complementàries o extraescolars en una gran part dels centres, tal i com va concloure també l'estudi de l'Ajuntament de Barcelona (Direcció de Serveis Educatius, 1997). Les activitats complementàries de caire esportiu que es proposen en els centres de la ciutat són, en general, competitives. Respecte a les activitats extraescolars, en la majoria de centres les gestiona l'AMPA. El

professorat d'educació física no està en general gaire implicat en l'organització d'aquestes activitats. En els centres privats és on el professorat d'educació física està més lligat a les activitats que es realitzen fora de l'horari lectiu. D'aquesta manera s'assegura la continuïtat del model d'educació física a les activitats esportives que es fan dins el centre però després de classe.

Una part del professorat, sobretot en centres privats, imparteix l'educació física de l'etapa d'ensenyament primari. Fins i tot hi ha alguns professors i professores que per complir una dedicació han d'ensenyar en altres àrees.

Val la pena destacar la creixent presència de professorat d'educació física que forma part dels equips directius dels centres de titularitat pública.

L'organització de l'educació física com a departament didàctic està consolidada en centres públics, però no tant en centres privats. En aquells que tenen un departament d'educació física, el seu cap sol tenir molta experiència en el càrrec. Un càrrec que acostuma a rotar entre el professorat del departament cada any en centres públics, i que nomena la direcció de manera indefinida en centres privats. També és veritat que aquest càrrec en els centres públics és remunerat i aquest reconeixement econòmic pot influir en la decisió d'establir rotació entre el professorat del departament. Una vegada més es posa de manifest la participació del professorat en la presa de decisions en els centres de titularitat pública.

En general, podem afirmar que el professorat d'educació física en els centres de la ciutat no treballa prou en equip. Es fa realment difícil pensar que el professorat pugui treballar en equip si no té hores reconegudes per poder-ho fer. Si no hi ha departament –com en el cas d'escoles privades petites on només hi ha un professor o professora,- és gairebé impossible. Però en centres on hi ha reunions de departament fixades en l'horari del professorat, tot i ser una bona ocasió per posar en comú maneres de fer, ajudar-se mútuament i coordinar-se entre si, hem pogut constatar que no es fan de manera periòdica ni tampoc són gaire formals. El professorat perd d'aquesta manera una oportunitat ideal de treballar en equip. La conselleria d'Educació del govern de Navarra va arribar a la mateixa conclusió en un estudi realitzat sobre els

departaments didàctics en els centres de la seva comunitat (Gobierno de Navarra, 2002). Són punts febles que en aquest cas l'àrea d'educació física comparteix amb altres àrees de coneixement.

La coordinació del procés de concreció del currículum i la definició dels criteris per avaluar l'alumnat són les dues funcions a les quals els caps de departament dels centres de la ciutat donen més prioritat.

La programació de l'àrea d'educació física

En termes generals, els resultats d'aquesta recerca ens agermanen, en qüestions relatives a la programació, amb una altra que mostrava la realitat de l'àrea a la Comunitat Foral de Navarra (Astraín, 2002). Amb enfocaments diferents hem arribat a conclusions molt similars respecte a dos àmbits d'anàlisi: els continguts curriculars i l'avaluació. Pel que fa als continguts, en tots dos estudis s'ha pogut demostrar la situació hegemònica dels continguts per damunt dels objectius. A l'hora de començar a programar i un cop analitzades les instal·lacions i el material disponible, la majoria del professorat programa les unitats didàctiques pensant més en els continguts que no pas en el que l'alumnat aconseguirà amb el desenvolupament d'aquests continguts, és a dir en els objectius. A més, és partidari d'elaborar un gran nombre d'unitats dedicant poques sessions a cadascuna i treballar així un ampli ventall de continguts diferents. Hi ha poc professorat partidari d'escollir menys continguts però treballar-los més en profunditat. Els blocs de continguts per excel·lència són els esports i la condició física. Com diu Astraín, la gran preocupació del professorat d'educació física és *què* ensenyar i no tant el *per què*, el *per a què* o el *com* ensenyar.

D'altra banda i parlant de l'avaluació, s'ha pogut constatar en ambdues recerques que tot i que la dimensió actitudinal és molt més significativa que les millores motrius o de rendiment, els criteris d'avaluació fan referència a l'assoliment d'objectius de caire procedimental i molt centrats en el resultat. La impressió que ens deixa aquesta conclusió és que en les unitats didàctiques s'avaluen sobretot procediments i també conceptes, però a l'hora de qualificar l'alumne es té més en compte el comportament i l'actitud. La informació que

recull el professorat per avaluar les actituds però, és la menys sistemàtica respecte als altres dos tipus de continguts.

Lligat al punt anterior hem pogut comprovar la inexistència d'uniformitat en les decisions que afecten el procés de programació. Hi ha una gran confusió sobre quina ha de ser la seqüència de passes idònia per programar els crèdits. Aquesta confusió coincideix amb l'opinió dels caps de departament, que consideren que en general, al professorat dels seus departaments els faria falta formació sobre temes relacionats amb la programació en educació física.

Amb la LOGSE, l'àrea d'educació física guanyava terreny per les possibilitats que la llei atorgava a l'àrea d'oferir a l'alumnat crèdits variables que complementaven els continguts comuns. Ara en canvi l'àrea veu com any rere any disminueix l'oferta de crèdits variables perquè l'administració educativa està decidint potenciar les àrees instrumentals per tal de disminuir els índex de fracàs escolar detectats en diferents estudis que s'estan fent a nivell europeu.

Per ensenyar els diferents continguts prescriptius, el professorat utilitza metodologies més aviat analítiques basades en l'execució tècnica de diferents habilitats i estils d'ensenyament, fonamentats en termes generals en la instrucció directa. L'ús d'aquestes estratègies és coherent respecte a com avalua el professorat els continguts procedimentals. En la majoria dels casos l'avaluació dels procediments es realitza mitjançant proves on es valora l'execució tècnica de les habilitats implicades.

El llibre de text per a l'alumnat, recurs clàssic d'altres àrees de coneixement, no acaba d'arrelar en el col·lectiu del professorat d'educació física bàsicament per dues raons; la primera perquè es té la idea que fer servir llibre implica fer hores de teoria a l'aula. La segona raó és la gran dificultat que suposa que un llibre editat respecti la seqüenciació de continguts elaborada a partir del context en què es troba el centre educatiu.

L'alumnat amb necessitats educatives especials que té el professorat d'educació física en els seus centres s'integra amb normalitat al grup al qual pertany. Les modificacions curriculars que precisa es duen a terme reduint el nivell d'exigència. En tot cas, l'alumnat amb deficiències visuals és gairebé

l'únic cas en què el professorat afirma programar adaptacions curriculars individualitzades.

L'educació física més enllà de les classes

En els centres de la ciutat no és tradicional que professorat i alumnat realitzi de manera conjunta projectes relacionats amb l'àrea d'educació física. Estem convençuts que hi ha professionals que posen en marxa bons projectes, experiències molt enriquidores que, compartides amb les realitzades en altres centres, farien augmentar la motivació i les ganes d'iniciar-ne de noves. Professorat i alumnat participen plegats com a molt en trobades esportives organitzades per les administracions o els clubs de la ciutat.

En els centres que tenen batxillerat, una part important del professorat d'educació física s'encarrega de tutoritzar treballs de recerca sobre algun tema vinculat a l'activitat física o l'esport. És una excel·lent oportunitat de posar en contacte l'alumnat amb les eines bàsiques de la recerca i d'orientar-lo en el seu itinerari formatiu futur.

En un terç dels centres de la ciutat en els darrers tres cursos escolars, un màxim de dos alumnes per centre continuen la seva formació acadèmica en l'àmbit de l'activitat física i l'esport en acabar el batxillerat. CAFE i MEF són les prioritats. És un tant per cent molt reduït si el comparem amb les opcions universitàries que emprenen la majoria d'alumnes després de cursar el batxillerat.

Una vegada finalitzada l'exposició de les conclusions sobre els resultats generals de la recerca és el moment de contestar la pregunta inicial. Ens preguntàvem quina era la qualitat de l'àrea d'educació física en els centres de la ciutat. En el seu conjunt, el resultat és força bo. Més de la meitat dels centres de la ciutat han obtingut una qualificació bona de l'àrea. Aquesta primera evidència posa de manifest que les àrees d'educació física dels centres de la ciutat parteixen en general, d'unes bones condicions per fer front a la fase interactiva de contacte directe amb l'alumnat. Que un centre hagi obtingut una bona qualificació de l'àrea no implica necessàriament que l'execució del procés

d'ensenyament-aprenentatge sigui igualment de qualitat. En tot cas, el punt de partida és del tot favorable.

Els millors resultats els han obtingut els centres de titularitat pública bàsicament per la seva autonomia de gestió, basada en la descentralització i la participació de la comunitat educativa en els processos de presa de decisions. Una part important d'aquestes decisions de tipus organitzatiu poden afectar al funcionament de l'àrea d'educació física. En general aquests aspectes com per exemple l'elaboració dels horaris o la distribució professorat grups-classe, no són suficientment tinguts en compte en centres privats. En aquest sentit, és important destacar la tasca desenvolupada pel professorat d'educació física dels centres que, amb una gran dosi d'esforç i de paciència s'ha guanyat el respecte dels claustres. Tot i les grans diferències existents entre tots dos sectors, públic i concertat, el professorat dels departaments de centres de titularitat pública ha realitzat un esforç afegit que equilibra aquestes desigualtats.

En última instància, s'ha pogut constatar que les àrees d'educació física dels centres que estan situats en districtes on el nivell adquisitiu de les famílies és més baix, són les que han rebut millors valoracions de qualitat. L'explicació d'aquest fenomen està fonamentat en la major concentració de centres públics en aquests districtes. Una vegada més hem de destacar l'esforç del sector públic, en aquest cas a la persistència de la lògica de classe. Pel que fa referència a aquesta qüestió, ens sembla important insistir en quin ha estat l'objecte de l'estudi en la nostra recerca: la qualitat de l'àrea. Tot i rebre les millors puntuacions de qualitat de l'àrea d'educació física, és possible que l'alumnat de centres públics situats en districtes on el nivell adquisitiu familiar és baix, no tinguin el rendiment acadèmic esperat degut entre d'altres raons, als seus orígens de classe. Per tant, tot i que el punt de partida és favorable, la qualitat del resultat final, de la culminació de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, podria ser molt diferent.

En general, els resultats d'aquesta recerca posen de manifest l'existència de diferents models d'àrees d'educació física que sobreviuen dins la realitat de la qual formen part.

Si en general podem sentir-nos satisfets de les qualificacions dels centres de la ciutat, encara ho estem més per les expectatives de millora generades a partir del disseny de l'AQUAEF. Cada centre podrà saber quins són els seus punts forts, és a dir aquells que val la pena mantenir, i quins són els seus punts febles, o dit d'una altra manera els aspectes que caldrà millorar per obtenir una millor qualificació i allò que és més important per continuar endavant en el camí cap a l'excel·lència.

12.2. Implicacions de l'estudi

a) Des d'un punt de vista metodològic

En aquest apartat de les conclusions donarem orientacions de caire metodològic útils per a tot aquell investigador que tingui la intenció de tirar endavant una recerca semblant a la nostra. La intensa feina realitzada al llarg d'aquests anys i l'experiència adquirida ens han permès d'aprendre dels nostres propis errors.

En primer lloc no és necessari fer tot l'univers del treball. En el nostre cas hem tingut la sort de disposar dels mitjans humans necessaris; d'una altra manera hauria estat del tot impossible arribar a realitzar 200 entrevistes demoscòpiques. Segurament, agafant una mostra representativa de l'univers n'hi hauria hagut prou per arribar a les mateixes conclusions. De tota manera, en cas d'escollir mostra s'haurà de tenir molt present la gran variabilitat de centres que coexisteixen a la ciutat.

Una segona implicació metodològica: si tornéssim a administrar el qüestionari reduiríem el nombre de preguntes. Aquesta mena d'obsessió per obtenir com més informació millor genera una gran quantitat de dades i dificulta l'anàlisi estadística posterior. La selecció de les vint preguntes considerades clau per determinar la qualitat de l'àrea exposada en el capítol 10, pot ser un excel·lent punt de partida per a futures investigacions.

Les variables *grandària de centre* i *grandària d'ESO* no han resultat útils, per la gran dificultat que ens ha suposat recollir informació fiable sobre el nombre

d'alumnes de cada centre. És per això que tot i haver-les recollit, no les hem pogut tenir en compte perquè en la majoria de creuaments amb altres variables de l'estudi, les relacions entre elles han resultat no significatives.

b) Des d'un punt de vista pràctic

Des d'un punt de vista funcional, pensem que aquest estudi pot ser útil al professorat perquè pot provocar un canvi d'actitud en la línia de construir una educació física més sòlida, més estructurada i en definitiva, més sistemàtica. Un cop finalitzada l'entrevista, una part important del professorat comentava que algunes preguntes li havien fet reflexionar i qüestionar-se aspectes de l'organització i funcionament de l'àrea d'educació física. Aquesta és sens dubte una bona manera d'iniciar un procés de canvi.

Així mateix, estem convençuts que l'estudi ha generat expectatives de formació permanent, de reciclatge continu i fins i tot ganes d'investigar sobre alguna de les seves dimensions. Finalitzar la recerca amb el disseny d'una eina autoavaluativa, l'anomenat AQUAEF destinat a mesurar la qualitat de l'àrea d'educació física, és una decisió valenta i arriscada que esperem que no deixi ningú indiferent. Mesurar la qualitat no és fàcil i més tenint en compte el gran nombre de variables que actuen alhora i que s'interrelacionen. Si realment serveix per reflexionar i per millorar, haurà valgut la pena.

12.3. Limitacions de la recerca

Tota recerca té els seus punts febles i l'equip de recerca d'aquest estudi és el primer en reconèixer-los i posar-los damunt la taula. Algunes d'aquestes debilitats van ser acceptades des d'un bon començament, d'altres han sorgit en el camí.

En primer lloc, és necessari subratllar una vegada més que s'ha volgut valorar la qualitat de "l'àrea" d'educació física. S'han recollit dades sobre com està organitzada i com funciona en la denominada fase preinteractiva, és a dir en la fase del procés d'ensenyament-aprenentatge on es duen a terme totes les operacions prèvies a la fase d'interacció directa professorat-alumnat (Pieron,

1999). Aquesta fase preinteractiva és molt important perquè d'acord amb els experts, com més s'hagi reflexionat sobre ella i més aspectes siguin controlats pel professorat més fàcil serà aconseguir l'èxit en la fase interactiva. Per tant, és possible que el professorat d'un centre que ha aconseguit una qualificació baixa de la qualitat de l'àrea obtingui en la fase interactiva uns bons resultats amb la seva relació directa amb l'alumnat.

De tota manera, els ensenyants sabem que moltes de les situacions que es donen en el dia a dia, just quan interaccionem amb l'alumnat, són úniques, irrepetibles i moltes vegades, imprevisibles. És el que Philippe Meirieu, prestigiós pedagog francès, va batejar com la "*insostenible lleugeresa del moment pedagògic*" (Meirieu, 1998). D'acord amb aquest autor, si el professorat d'educació física assumeix que realment aquesta immediatesa és insostenible, cal que les decisions que puguin ser previstes amb antelació i per tant, susceptibles de ser programades, ho siguin.

Una segona limitació de l'estudi té el seu fonament en la font d'informació que ens ha proporcionat les dades per a l'estudi de la qualitat de l'àrea d'educació física. Investigar implica apropar-se a una realitat, i quan aquesta realitat està condicionada per la interacció de múltiples variables és molt difícil decidir quines han de ser les unitats d'observació que assegurin una versió més propera a aquesta realitat. Essent conscients d'aquesta limitació, vam pensar que el cap del departament reunia les característiques ideals per projectar una imatge de conjunt i exterioritzar una percepció objectiva de la realitat de l'àrea que coordina. Evidentment no és l'única manera d'apropar-se a la realitat. Recordem que altres estudis, com l'encapçalat per Paul de Knop la pregunta inicial del qual era similar a la de la nostra recerca³⁷, van aconseguir identificar els factors de qualitat de l'educació física flamenca mitjançant les opinions de l'alumnat, del professorat d'educació física, del professorat d'altres àrees, dels pares i mares i de personalitats lligades al món de l'esport.

Complementar la visió del cap del departament amb algun altre membre de la comunitat educativa enriqueiria sense cap mena de dubte l'estudi actual.

³⁷ *Quina és la qualitat de l'educació física a les escoles de secundària flamenques?* (De Knop, Theeboom, Huts, Hoecke i Martelaer, 2004).

Si totes dues limitacions anteriors van ser acceptades abans d'iniciar la recerca, la tercera que exposem a continuació ha sorgit a mesura que avançava l'estudi. Tot i que a l'estat de la qüestió s'exposava de forma detallada, cal insistir sobre el fet que el model EFQM dóna molta importància al que una organització aconsegueix com a conseqüència de l'acció dels agents facilitadors. La recerca sobre la qualitat de l'àrea d'educació física s'ha basat en allò que els agents facilitadors fan i com ho fan, deixant de banda la valoració dels resultats dels processos previstos amb antelació pel professorat de l'àrea en l'alumnat, en les mares i pares d'aquest alumnat i en la societat. L'estudi de la dimensió *resultats* és molt interessant tot i que difícil d'investigar, perquè calen recerques de caire longitudinal que analitzin realment aquests criteris de rendiment. El que sí que ens agradaria remarcar és que en cap moment hem tingut la temptació d'associar qualitat amb resultats acadèmics de l'alumnat. L'àrea d'educació física no serà de millor qualitat si aconsegueix que tot l'alumnat aprovi. En canvi, sí que serà de qualitat si aconsegueix que l'alumnat assoleixi els objectius que s'havia plantejat a l'inici del procés d'ensenyament-aprenentatge.

12.4. Línies d'investigació futures

No volem finalitzar aquest estudi sense oferir indicis que orientin la investigació futura en el marc de l'àrea d'educació física.

Dèiem en la justificació de la tesi que, en termes mèdics, aquesta recerca era una "radiografia" que pretenia obtenir una "imatge" sobre allò que "examinava", l'àrea d'educació física. Doncs bé, a aquesta imatge que queda resumida en la primera part d'aquest capítol li calen altres anàlisis més profundes, més qualitatives i més específiques. A partir de l'anàlisi i la interpretació dels resultats obtinguts, es fa necessari continuar reflexionant i ampliant coneixements sobre els temes que enumerem a continuació.

Si els resultats d'aquest estudi ens donen compte de la realitat de l'àrea a la ciutat de Barcelona, podria resultar interessant repetir l'experiència en altres comarques catalanes i comparar resultats. I per què no, repetir l'estudi d'aquí a

uns anys a Barcelona permetria fer un seguiment de la qualitat de l'àrea i comprovar-ne l'evolució.

Tot i que l'AQUAEF es farà arribar a tots els centres que han col·laborat en la recerca, el seguiment de les repercussions i dels canvis que pugui generar l'instrument d'autoavaluació en el funcionament de les àrees d'educació física podria ser la continuació de l'estudi de qualitat.

En la línia d'intentar aprendre de les àrees d'educació física eficaces, és a dir d'aquelles de qualitat excel·lent, seria pertinent escollir centres que han obtingut una molt bona puntuació i aprofundir en els processos que aquestes àrees "model" utilitzen i que els donen tants bons resultats. Ens referim, per exemple, a l'anàlisi de documentació escrita que genera el departament d'educació física –unitats didàctiques, justificacions de les decisions preses en el segon nivell de concreció, actes de reunió, instruments d'avaluació, etc.–.

Una de les grans preocupacions del professorat d'educació física és conèixer la repercussió dels seus ensenyaments i com els aprenentatges d'una assignatura que forma part del currículum comú i per tant obligatori per a tot l'alumnat, l'acompanyen i es consoliden al llarg de la seva vida. Comprovar-ho requereix dur a terme estudis sobre l'empremta deixada per l'educació física en l'alumnat un cop finalitzada la seva etapa obligatòria. Si la gran finalitat de l'educació física és aconseguir que l'alumnat consolidi hàbits saludables de pràctica d'activitat física regular al llarg de la seva vida adulta, és del tot necessari fer estudis longitudinals.

Per tancar el cercle de l'anàlisi de la qualitat de l'àrea d'educació física en l'ensenyament obligatori a la ciutat de Barcelona, un complement ideal a aquest estudi seria realitzar una recerca similar a l'etapa de primària. L'alumnat que arriba a l'ESO ha aconseguit refermar uns aprenentatges com a conseqüència de tota una sèrie de processos engegats pels seus mestres. La informació recollida sobre aquests processos seria un excel·lent punt de partida per facilitar el diagnòstic que el professorat de secundària ha de fer de l'alumnat, i una bona oportunitat per fer menys traumàtica la transició de primària a secundària.

13. BIBLIOGRAFIA

Llibres i revistes

- Aguirregomezcorta, M. (2005). "El 64% de los docentes pide el aumento de la disciplina escolar". In: *El País* (5 de febrero) [article publicat en Sociedad].
- Aldámiz, M^a Mar i altres (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Ed. Graó.
- Alvarez, M. (2003). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Ed. Cisspraxis.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: Ed. El Ateneo S.A.
- Angulo, J.F. (1994). "Calidad educativa, calidad docente y gestión". In: *De aquí y de allá, Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz, pàg. 91-111.
- Antúnez, S.; Gairín, J. (1988). *Organització de centres. Experiències, propostes i reflexions*. Barcelona: Ed. Graó.
- Antúnez, S.; Gairín, J. (1996). *La organización escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Antúnez, S. i altres. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Armengol, C.; Rexach, J.; Tamarit, M. (1996). "La situación de la enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias". In: *Catálogo de investigaciones*. Centro de investigaciones y docencias económicas.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Astraín, C. (2002). "Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria". Valladolid: Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- Azofra, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos metodológicos, núm. 32.
- Blanch, X. (1996). *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*. Barcelona: Ed. Proa.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Ed. Inde Publicaciones.
- Blázquez, D. (2002). *La Educación Física*. Barcelona: Ed. Inde Publicaciones.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla S.A.
- Carrasco, J.B. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ed. Rialp S.A.
- Castejón, F.J. (1996). *Evaluación de la educación física por indicadores educativos*. Sevilla: Ed. Wanceulen deportiva S.L.
- Cela, J.; Palou, J. (2004). *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Ed. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cembranos, F.; Montesinos, D.; Bustelo, M^a. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Ed. Popular.
- Cembranos, F.; Medina, J.A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Ed. Popular.
- Chavarría, X.; Borrell E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Chavarria, X. (1998). "Situació de l'educació física en el sistema educatiu". Ponències del Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona. Ajuntament de Barcelona. Pàg 28-46.

- Ciscar, C.; Uria, M.E. (1986). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Ed. Narcea S.A.
- Contreras, J. (1988). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Ed. Inde.
- Consell Superior d' Avaluació del Sistema Educatiu (2003). *L'ensenyament secundari obligatori a Catalunya 2000*. Barcelona: Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dalmau, J.M^a. (2003) "Análisis del estatus de la Educación Física en la Enseñanza Primaria". Logroño: Universidad de Zaragoza. Tesis doctoral.
- Del Carmen, Ll.; Zabala, A. (1995). *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*, Barcelona: Ed. Graó.
- De Knop, P.; Theeboom, M.; Huts, K.; Van Hoecke, J.; De Martelaer, K. (2004). "The quality of school physical education in Flemish secondary schools". In: *European Physical Education Review*, 10 (1), pàg 21-40.
- Delignières D.; Garsault C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique 1*, Paris Ed. Revue Revue Éducation Physique et Sport.
- Departament d' Ensenyament (1992). *Orientacions per l' elaboració d' un crèdit*. Barcelona: Ed. Generalitat de Catalunya.
- Departament d' Ensenyament (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àrea d'educació física*. Barcelona: Ed. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2002). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Conferència Nacional d'educació 2000 – 2002*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Devís, J. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Ed. Marfil.

- Devís, J.; Peiró, C. (2004). "Los materiales curriculares en la Educación Física". In Fraile, A., *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, pàg. 62-94.
- Diaz, F. (2001). *Cómo gestionar un centro de secundaria. Orientaciones prácticas*, Madrid: Ed. CCS.
- Diaz, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: Ed. Inde.
- Díaz, J. (1996). "Els recursos materials en Educació Física". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm 43 pàg. 42-52.
- Direcció de Serveis Educatius (1997-98). *Situació actual de l' Educació física. Centres públics, concertats i privats d' ensenyament secundari*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Direcció General d'Ordenació Educativa (2000). *Avaluació interna de centres. Educació Secundària. Exemple de disseny avaluatiu. Organització i coordinació dels equips de professorat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Orientacions i recursos.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (2004). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Experiències d'educació física*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eduvigis, M. (1996). *Guía para el conocimiento sociológico del medio escolar*, Madrid: Ed. CCS.
- Escudero, J.M. (1998). "Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas". Actas del congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas, Madrid.
- Escudero, JM. (2002). *La Reforma de la Reforma ¿qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Estefania, JL.; Martínez, JL. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: Ed. CCS.

- Etxeberria, J.; Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- European Physical Education Association (2002). *Code of ethics&good practice guide for physical education*. Belgium.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Ed. S.XXI de España editores.
- Florence,J.; Brunelle,J.; Carlier, G. (2000). *Enseñar Educación Física en Secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Ed. Inde.
- Florence, J. (2000). "Vivir una intervención educativa con la perspectiva de una pedagogía de las motivaciones". In: Florence,J.; Brunelle,J.; Carlier, G.: *Enseñar Educación Física en Secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Ed. Inde, pàg 59-84.
- Fraile, A. [coord] (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva Universidad.
- Fullat, O.; Sarramona, J.; Martínez, M.; Puyol, A. (2001). *Cap a una llei europea d'educació*. Barcelona: Ed. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. Alianza, 1986.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte 1980-1995*, Valencia: Ed Tirant lo Blanch, Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles.
- García, M.; Puig, N. (1986). *L'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- Giddens, A. (1992). *Sociología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Gil, F. (1999). *Indicadores sobre entorno y procesos. Perspectiva española en el marco del proyecto de indicadores de los sistemas educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Madrid: Ed. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Gómez, G. (1992). *Departamentos, seminarios y equipos docentes*. Madrid: Ed. Cincel S.A.
- González, J. (1998). "Organización del deporte extraescolar en los centros docentes de la ciudad de Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo". Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998. Tesis doctoral.
- González, M^a T. (2004). "Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos". In: *Revista de Educación*, núm. 333, pàg. 319-344.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hardman, K. (1998). "¿Peligros de la educación física en la escuela! ¿Peligros del Deporte para Todos?". In: *Informe final de l' Esport per a Tothom i les reptes educatius a nivell mundial*. VII Congrés Mundial Esport per a Tothom. Barcelona: Ed. Ajuntament de Barcelona, pàg. 57-80.
- Hardman, K. (2004). "Policy and practice in physical education and sport in schools in Europe: the research evidence. In: *Sportwissenschaft*, (2), pág. 176-200.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. En las ciencias del deporte*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Hernández, J.; Hospital, V.; López, C. (1998). "Educación Física especial: actitud i formació dels docents a primària". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 51, pàg. 70-78.

- Hernández, J.; Hospital, V.; López, C. (1999). *Educación Física, deporte y atención a la diversidad*. Màlaga: Instituto Andaluz de Deporte. Serie Deportes.
- Hernández, J.; Hospital, V.; López, C. (1999). "Educación Física especial: actitud i formació dels docents en secundària a la ciutat de Barcelona". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 56, pàg. 48-56.
- Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto piloto europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema Estatal de indicadores en la educación 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jaramillo, L.G. (2004). "L'escola, l'institut, la raó i la passió". In: *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 75, pàg. 39-44.
- Jorba, J.; Casellas, E.; Prat, A.; Quinquer, D. (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Just, A. (1998). "Les activitats fisicoesportives en horari no lectiu als centres docents". Ponències del Congrés de l'educació física i l'Esport en edat escolar. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pàg.127-163.
- Klein, G. (2004). "La Qualité de l'Education Physique en Europe trois défis pour le futur". In: *Revue Education Physique et Sport*, 307, pàg. 7-10.
- López, M.; Estapé, E. (2002). "Estudi dels espais esportius per a l'educació física". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 69, pàg. 86-94.

- Majó, J. (2002). "Educació i capital humà". In: Prats J. [coord]. *La secundària a examen*. Barcelona: Proa Debat, pàg 73-84.
- Manzano, J.I. (2003). "*Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de educación física en Andalucía*". Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, núm. 31, Serie Deporte y Documentación.
- Martín, A. (2004). "Una realidad al alcance del docente: investigación de la competencia, ansiedad y compromiso en los alumnos/as de Educación Física". In: *Revista Habilidad Motriz*, núm. 22, pàg. 22-29.
- Martín, J. (2003). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Ed. Alianza. Manuales/Psicología y Educación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Mees, V.; Carlier, G.; Renard, J.P. (2003). "L'influence du chef d'établissement sur l'éducation physique et ses déterminants a STAPS". In: *The International Journal of Sport Science and Physical Education*, 62, pág. 7-19.
- Menéndez, M.; Rodríguez, H.; Cortés, N.; Hernández, A. y Barbero, J.I. (1996) "Estatus de la educación física. Consideraciones a partir del estudio de un caso". In: Sanchez, R. [coord]. *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*, núm. 2, pàg. 171-178. Investigación social y deporte.
- Mestre, J.A. (1997). *Planificación deportiva: Teoría y práctica*. Barcelona: Ed. Inde Publicaciones.
- Moreno, J.A. y Gutiérrez, M. (2003). "Intereses y actitudes hacia la Educación Física". In: *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol XI , núm. 2, pàg 14-28.

- Mosston, M.; Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Ed. Cisspraxis Educación. Colección Gestión de Calidad.
- Notó, C. (2000). "Els suports a l'aula". In: Aldámiz i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona, pàg. 37-56.
- París, F. (1998). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Ed. Inde.
- Pieron, M.; Cloes, M. (2002). "Research on instruction in Physical Education". In: *International Journal of Physical Education*, XXXIX, nº1, pág 4-6.
- Planas, A. (1999). *Estadística aplicada a les activitats físiques i l'esport*. Lleida: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Institut Nacional d' Educació Física de Catalunya.
- Pradillo, P. (2004). "¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión". In: *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm.1, Pag 5-8.
- Prats, J. [coord] (2002) *La Secundària a examen*. Barcelona: Ed. Proa
- Puig, N.; Viñas, J. (2001). *Mercat de treball i llicenciatura en educació física a l'Institut Nacional d'Educació Física-Catalunya, Barcelona (1980-1997)*. Barcelona: Ed. Diputació de Barcelona.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Ed. Eumo.

- Quivy, R.; Campenhoudt, V. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Ed. Herder.
- Rosander, A. (1994). *Los catorce puntos de Deming aplicados a los servicios*. España, Ed. Díaz de Santos.
- Ramo, Z.; Rodríguez, M.; Traver, P. (1995). *El funcionamiento de los institutos de secundaria. Guía práctica para el profesor*. Madrid: Ed. Escuela Española S.A.
- Rey, R.; Santa María, JM. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Bilbao: Ed. Cisspraxis, S.A.
- Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: Ed. Inde.
- Rigo, A.; Genescà, G. (2000) *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Rodríguez, A. (2000). *Adolescencia y Deporte*. Oviedo: Ed. Nobel.
- Rotger, B. (1984). *Los departamentos didácticos. Organización y funcionamiento*. Madrid: Ed. Anaya.
- Ruiz, L.M.; Graupera, J.L.; Contreras, O.; Nishida, T. (2004). "Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países". In: *Revista de Educación*, núm. 333, pág. 345-361.
- Sánchez-López, P. (1999). "La importància de l'educació física a primària". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 57, pàg. 20-31.
- Sanchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Sánchez-López, P.; Manzano, I.; Sicilia, A.; Varela, R.; Cañadas, J.F.; Delgado, M.A.; Gutiérrez, M. (2005). "Análisis de la utilización de los vestuarios en educación física: el caso de Andalucía". In: *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 2 .

- Santos, M.; Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Ed. Inde.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Senlle, A.; Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Servei d'equipaments esportius (2003). *Equipaments esportius. Full tècnic núm. 29*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Català de l'Esport.
- Servicio de Inspección Técnica y de Servicios (2002). *Evaluación de los departamentos didácticos*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- Sotsdirecció General d'Inspecció d'Ensenyament (2003). *Avaluació externa de centres. Àmbit d'ensenyament-aprenentatge: educació física*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Siedentop, D.: *Aprender a enseñar la educación física*, Barcelona: Ed. Inde, 1998.
- Solana, A.M. (2005). "Anàlisi de l'evolució del pensament dels alumnes de batxillerat sobre l'acceptació de responsabilitats a classes d'educació física". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 79, pàg. 29-39.
- Stewart, G.; Manz, C.; Sims, H. (2003). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. Mexico: Ed. Limusa Wiley.
- Subirats J. (2002). "Quina educació per a quina societat?". In: Prats, J. [coord]. *La secundària a examen*. Barcelona: Ed. Proa Debat, pàg 85-98.
- Taberner, B.; Márquez, S. (2003). "Estudi de l'aula d'educació física: anàlisi dels recursos materials propis de l'àrea". In: *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 72, pàg. 49-54.

- Terricabres, J.M. (2002). "Educar per a què?". In: Prats J. [coord]. *La secundària a examen*. Barcelona: Ed. Proa Debat, pàg 57-71.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Tinning, R. (2001). "A review of Research on Physical Education Teacher & Coach education (1998-2000)". In: *International Journal of Physical Education*, XXXVIII, 1, 1st Quarter.
- Tolchinski, L.; Rubio, MJ.; Escofet, A. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Trigerio, G. (1999). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Trigueros, C.; Rivera, E. (2004). "El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego". In: Fraile, A. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, pàg. 95-120.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 32.
- Valls, J.F. (1999). *La gestió d'empreses de turisme i lleure. L'art de provocar satisfacció*. Barcelona: Ed. Proa Columna.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Viciano, J. (2003). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Ed. Inde.
- Villa, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- VVAA. (2002). *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Ed. Santillana S.A.
- VVAA. (1988). *Las áreas departamentales del centro docente*. Madrid: Ed. Popular S.A.

- VVAA. (1988). *La educación física en las enseñanzas medias. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- VVAA. (2005). “Développements de l'éducation physique scolaire dans le monde“. In: *Revue Education Physique et Sport*, 311, pág 63-71.
- Wilson, J.D. (2002). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Ed. Paidós.
- Zaragoza, A.; Puig, N. (1990). *Oci, Esport i Societat*. Barcelona: Ed. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Textos normatius

- Decisión nº 291/2003/ce del Parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de febrero. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 43/1 por la que se establece el año europeo de la educación a través del deporte 2004.
- Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior.
- Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, el Decret 96/1992 i el Decret 75/1996. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 3670* (4 de juliol de 2002).
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado número 278* (21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado núm. 307* (24 de diciembre de 2002), pág 45188-45220.

- Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. *Boletín Oficial del Estado* núm. 152 (26 de junio de 1991)
- Resolució de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Núm. 920 (agost 2002) pàg 968.
- Resolució de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents privats d'educació secundària de Catalunya per al curs 2002-2003. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Núm. 920 (agost 2002) pàg 1055.
- Resolució de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2003-2004. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Núm. 961 (juny 2003) pàg 617.
- Resolució de 25 de juny de 2002, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents privats d'educació secundària de Catalunya per al curs 2003-2004. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Núm. 961 (juny 2003) pàg 632.
- Resolución de 15 de marzo de 1985 de la Dirección General de Enseñanzas Medias por la que se dictan normas para el desempeño de funciones docentes de Educación Física en los centros privados de

Bachillerato y de Formación Profesional y para la inscripción del Profesorado en los Colegios Oficiales de Profesores y Licenciados en Educación Física. *Boletín Oficial del Estado nº 75*, (28 de marzo de 1985), Ministerio de Educación y Ciencia.

Llocs web

- Beltran, M. (2005). *El secreto está en el profesorado*. In: La Vanguardia digital: www.lavanguardia.es/sociedad/index/html (30 de mayo de 2005).
- Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física: <http://www.icsspe.org/index.php> (18 de octubre 2004)
- Contreras, O. (1999). *La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa*. In: Quaderns digitals: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2198. (16 de Junio 2002).
Conceptos de Educación nº 6.
- Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección (2004). *Premio a las actuaciones de calidad en educación. Guía del candidato. Curs 2003/2004*. In Ministerio de Educación y Ciencia (MEC): http://wwwn.mec.es/educa/calidad/files/guia_can03_04.pdf (15 de març 2005).
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: <http://cultura.gencat.es/esport/equipaments/pla.htm> (15 de abril 2004)
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.net/ense/csda/novetats.htm> (7 de Juny del 2004).
- European Physical Education Association: <http://www.bvlo.be/eupea/> (22 de maig de 2003)

- Federació Internacional d'Educació Física. Delegació a Catalunya:
<http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manifest/manifest.htm> (22 de novembre 2003).
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC):
http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/avances/RdosCA_Ext.xls (9 de gener 2005)
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC):
<http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05&contenido=/jsp/catalogo/buscar.jsp> (5 de marzo 2003).
- Miralles, P. (2004). *Liderazgo del jefe de departamento. Organización del departamento didáctico de un Instituto de Educación Secundaria*. In: CiberEduca.com:
<http://www.cibereduca.com/cive/downloadpdf.asp?id=296> (1 de novembre de 2004).
- Servei d'Estadística i Documentació (2004). *Estadística de l'ensenyament. Curs 2003-2004*. In: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.net/educacio/depart/cestad.htm> (10 gener de 2005).
- Pascual, R. (2004). *El informe PISA 2003*. In: La Vanguardia digital: www.lavanguardia.es/sociedad/index/html (20 de desembre de 2004).
- Pi de Cabanyes, O. (2004). *La educación en crisis*. In: La Vanguardia digital: www.lavanguardia.es/sociedad/index/html (15 de desembre de 2004).
- Playà, J. (2004). *El nivel educativo de España no mejora*. In: La Vanguardia digital: www.lavanguardia.es/sociedad/index/html (7 de desembre de 2004).

14. ANNEX

14.1 Annex 1

Instruccions per a l'equip entrevistador

El qüestionari està pensat per a qualsevol tipus de centre independentment de la seva titularitat. És possible que hi hagi preguntes que no s'ajustin a un model concret de centre. En aquest cas caldrà adaptar-lo a cada situació. És per això que és molt important conèixer-ne perfectament el contingut.

1. Completar el qüestionari representa aproximadament una hora. És molt important que no duri més, per adaptar-nos al temps que ens pot dedicar el cap de departament entre classes i facilitar-li l'inici de la classe següent sense estrès afegit. Per assolir aquesta fita cal conduir molt bé el qüestionari i no permetre que l'entrevistat s'enrotlli més del compte. S'ha "d'anar per feina".
2. En el moment de concretar el dia de l'entrevista telefònicament, cal que s'expliqui molt bé:
 - Que l'estudi es fa des de l'INEFC centre de Barcelona.
 - Que el qüestionari és sobre la situació de l'àrea d'educació física en els centres d'ESO de la ciutat.
 - Els motius pels quals ha estat escollit el seu centre. En aquest sentit l'hem d'informar que l'estudi es fa a tots els centres públics i privats de Barcelona.
 - Que és totalment ANÒNIM. És a dir, serà impossible identificar el centre o la persona que ha respost el qüestionari.
 - El temps de durada de l'entrevista: una hora com a màxim.
 - Que en acabar l'estudi li farem arribar els resultats que li permetran situar l'àrea d'educació física del seu centre respecte a la mitjana dels altres centres de la ciutat.

La part que ve a continuació correspon a la documentació que caldrà que el cap de departament tingui amb ell durant l'entrevista.

1. Programació de l'àrea (segon nivell de concreció).
 2. Memòria del curs passat.
 3. Informació general del centre (Pla anual): nombre d'alumnes per grup, marc horari de l'ESO.
 4. Quadrant horari del professorat del departament.
 5. Estadístiques de l'avaluació del curs passat.
3. La persona entrevistada ha de ser necessàriament el cap del departament. Si està de baixa i hi ha un substitut es passarà al professor encarregat d'assumir les funcions mentre dura el període de baixa.
4. En els centres on no hi hagi departament d'educació física (això no passarà gairebé mai en un públic, però sí en molts privats), l'entrevista es farà al professor d'educació física de més antiguitat en el centre.
5. És important poder realitzar l'entrevista en el mateix centre educatiu per facilitar la recopilació de la documentació necessària.
6. Contactar amb el cap del departament no serà fàcil. Per què? Nosaltres trucarem al centre. Agafarà el telèfon el conserge, demanarem pel cap i poden passar dues coses: que sigui al centre en aquell moment, o que no hi sigui. Si hi és, potser està fent classe o en una reunió i no ens pot atendre. Només hi podrem parlar en el supòsit que estigui lliure en aquell precís moment (atzar). Si no hi és... mala sort!! El professorat té horaris molt heterogenis (entren o surten més tard, marxen més d'hora, un dia no vénen, un dia no tenen tarda o no tenen matí...).
- Per anticipar-nos a totes les opcions possibles, he estat pensant en un procediment definit. Prèviament crec que seria molt oportú enviar un correu electrònic a tots els centres, a l'atenció del cap del departament d'educació física informant-lo que en breu ens posarem en contacte amb

ell. Li podem anticipar de què va la investigació, què volem d'ell etc., i sobretot demanar-li una hora per contactar-hi. Són molts centres i tots no ens contestaran, evidentment. Però penso que és una possibilitat fàcil d'administrar per nosaltres (no ens farà perdre gaire temps i dispo de totes les adreces de correu electrònic de tots els centres) i les respostes rebudes ens faran estalviar molt temps de "busca i captura".

Si no disposem d'aquesta informació haurem d'actuar de la següent manera seguint aquestes pautes:

1. Intentarem trucar en la franja de pati, que no és igual a tots els centres però més o menys pot oscil·lar entre les 10.30 i les 12 del matí.
 2. Si tot i trucar a aquesta hora no trobem el cap de departament, el nostre objectiu serà que la persona que ens agafa el telèfon (normalment el conserge) miri l'horari que té i ens digui quina hora té lliure de classe o quina hora té per fer tasques com a cap de departament. Si ho aconseguim (no serà fàcil) haurem de trucar a aquella hora.
 3. Paral·lelament hem de deixar nota de qui som, dir que truquem des de l'INEF i deixar-li el telèfon de l'INEF juntament amb l'extensió del laboratori de CCSS (o d'un mòbil, si voleu, on us pugui trobar). Fixeu-vos que he dit "paral·lelament". No podem esperar que ens truquin; hem d'insistir nosaltres.
7. Abans d'entrevistar un cap de departament cal llegir amb molta atenció el qüestionari més d'una vegada. Cal conèixer-lo molt bé per poder ajudar la persona entrevistada. Administrar un qüestionari és sobretot mantenir una bona conversa, i això demana seguretat i precisió per part vostra.

8. Cada tipus de lletra que us trobareu en el qüestionari té un significat concret:

- **Negreta:** És el text que ha de ser llegit a la persona entrevistada. Si en llegir-la no s'entén, s'ha de tornar-la a llegir. Si l'entrevistat necessita més explicacions us en trobareu de concretes dins la mateixa pregunta.
- *Cursiva:* Són instruccions dirigides a vosaltres.
- Normal: Són possibles respostes que NO HAN DE SER LLEGIDES. Simplement heu de marcar la/les contestades.

9. Quan es demanen xifres (pressupost, anys, cursos...), pot ser que la persona entrevistada no les conegui exactament. Heu d'ajudar a donar una resposta el més fiable possible.

10. Si una persona no sap la resposta heu de marcar la casella "No ho sap".

11. Si una persona no contesta o no vol contestar una pregunta marcareu la casella "No contesta" (és diferent no saber una cosa que no contestar-la). Abans, però, heu d'intentar que acabi contestant sense coaccions. Si veieu que persisteix la negativa, llavors anoteu "No contesta".

12. Possibles actuacions de l'entrevistador segons el tipus de pregunta:

Hi ha preguntes les respostes de les quals convé que l'entrevistat les tingui davant per poder contestar. Això es farà amb unes TARGETES on apareixeran numerades les respostes possibles. Dins la pregunta trobareu un avís que dirà: *ENTREVISTADOR: donar targeta.*

Altres vegades no cal donar les respostes per escrit en una targeta i només serà necessari llegir-les en veu alta (normalment són respostes curtes que no és necessari memoritzar). En aquest cas trobareu un avís que dirà: *ENTREVISTADOR: llegir les respostes.*

Per acabar, hi haurà vegades que no convindrà oferir les respostes a l'entrevistat, per tal de no donar-li idees. Vosaltres tindreu codificades les respostes, però de cara a l'entrevistat seran preguntes obertes. En aquest cas trobareu un avís que dirà:

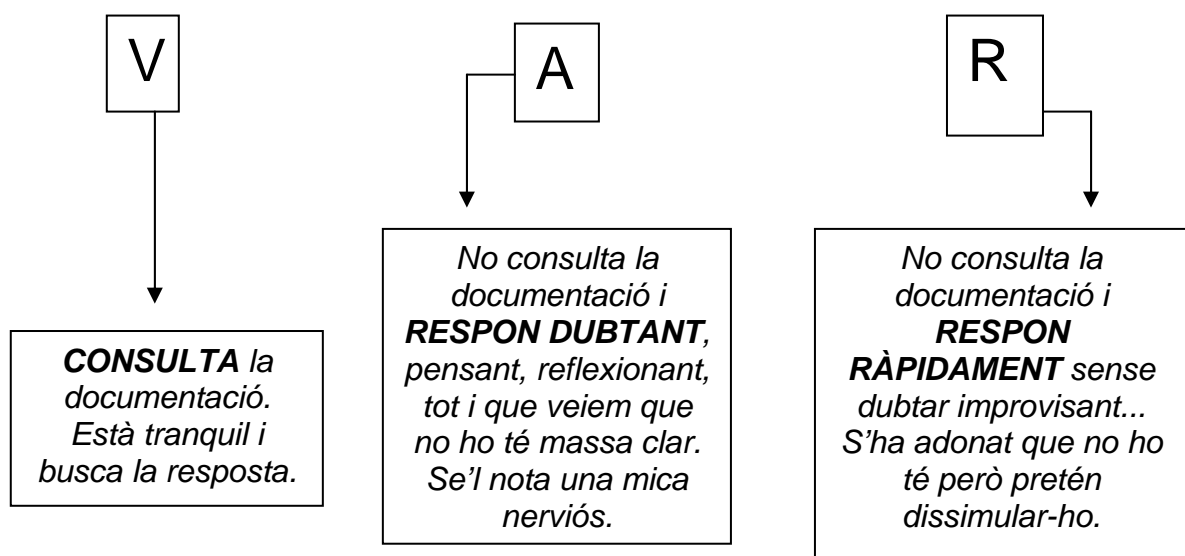
ENTREVISTADOR: NO llegir les respostes.

14. Hi ha preguntes que en funció de la resposta que us doni l'entrevistat us portaran a una altra pregunta. Us podeu trobar amb tres situacions:

- a) Hi ha una única pregunta. Un cop contestada heu de passar necessàriament a la següent.
- b) Una resposta us porta a una altra pregunta. Ho veureu indicat amb una fletxa que us portarà fins la nova pregunta (són preguntes filtre).
- c) Una resposta us porta a una altra pregunta, saltant-ne d'altres intermèdies. En aquest cas us trobareu amb un avís que diu:

Passar a P...

15. En preguntes que semblen d'opinió però que en el fons emmascaren preguntes de coneixement, hi podem afegir un judici més qualitatiu. Hi ha preguntes on us apareixeran tres quadres amb tres lletres a dins. Aquestes lletres són un codi secret únicament per nosaltres. És un semàfor amb les inicials en castellà amb les tres possibilitats que us explico a continuació:



14.2 Annex 2

QÜESTIONARI

La qualitat de l'àrea d'educació física
en els centres que imparteixen l'ESO de
la ciutat de Barcelona

Professor responsable: Carles González Arévalo
INEFC-centre de Barcelona
Curs 2003-2004

Núm. Qüestionari:

Codi de centre:

Centre:

Nom i cognoms del cap de departament:

Núm. alumnes: ESO

BATX

TOTAL:

Districte:

- Ciutat Vella
- Eixample
- Sants-Montjuïc
- Les Corts
- Sarrià-Sant Gervasi
- Gràcia
- Horta-Guinardó
- Nou Barris
- Sant Andreu
- Sant Martí

Titularitat del centre:

- PÚBLIC GENERALITAT
- PÚBLIC AJUNTAMENT
- PRIVAT CONCERTAT RELIGIÓS
- PRIVAT CONCERTAT LAIC
- PRIVAT SENSE CONCERTAR RELIGIÓS
- PRIVAT SENSE CONCERTAR LAIC

Entrevistador:

Bon dia / bona tarda. L'INEFC-centre de Barcelona està efectuant un estudi sobre la **situació de l'àrea d'educació física a tots els centres d'ESO de la ciutat de Barcelona, tant els centres públics com els centres privats.**

L'entrevista tindrà una durada aproximada d'una hora, durant la qual haurà de respondre a tota una sèrie de preguntes. Vostè les haurà de contestar de la forma més sincera i més breu possible, consultant, si ho considera oportú, documentació interna del departament. En algunes preguntes li oferirem unes targetes amb possibles respostes per ajudar-lo a contestar.

Li garantim el més absolut anonim i secret de les seves respostes en el més estricte compliment de les lleis sobre secret estadístic i protecció de dades personals. Un cop passades les dades a un programa informàtic de forma anònima, els qüestionaris individuals seran destruïts immediatament.

Els resultats de la investigació donaran el diagnòstic actual de la situació de l'àrea d'Educació Física a la ciutat de Barcelona. L'equip d'investigació es compromet, un cop finalitzada, a lliurar-li'n els resultats. Vostè mateix serà capaç llavors de situar l'àrea del seu centre respecte als valors mitjans de la ciutat.

PER COMENÇAR ANEM A PARLAR DE LA HISTÒRIA D'AQUEST CENTRE

P1 Quants anys porta vostè de PROFESSOR/A D'EDUCACIÓ FÍSICA?

Un any	01
Dos anys	02
Tres anys	03
Quatre anys	04
Cinc anys	05
Sis anys	06
Set anys	07
Vuit anys	08
Nou anys	09
Deu anys	10
Entre 10 i 15 anys	11
Entre 16 i 20 anys	12
Entre 21 i 25 anys	13
Entre 26 i 30 anys	14
Més de 31 anys	15
No ho sap	98
No contesta	99

P2 Concretament quants anys porta vostè com a professor/a d'Educació Física en aquest centre?

Un any	01
Dos anys	02
Tres anys	03
Quatre anys	04
Cinc anys	05
Sis anys	06
Set anys	07
Vuit anys	08
Nou anys	09
Deu anys	10
Entre 10 i 15 anys	11
Entre 16 i 20 anys	12
Entre 21 i 25 anys	13
Entre 26 i 30 anys	14
Més de 31 anys	15
No ho sap	98
No contesta	99

P3 D'aquestes afirmacions, quines són les que més s'ajusten a la realitat del seu centre en relació al que el professorat d'altres àrees i l'alumnat en general pensen de l'àrea d'Educació Física?

(cal escollir-ne TRES com a màxim)

ENTREVISTADOR: Lliurar targeta 1

L'àrea d'Educació Física en aquest centre és considerada com qualsevol altra àrea	01
L'alumnat en general té interès per l'assignatura.	02
Alumnat i professorat d'altres àrees del centre pensen que l'Educació Física està en el currículum com a contrapunt a les moltes hores que l'alumnat passa assegut a la cadira	03
Alumnat i professorat d'altres àrees del centre associen encara l'Educació Física al concepte de "gimnàstica"	04
Tinc la sensació que en reunions (equips docents, claustres...) s'escolta la veu de l'àrea d'Educació Física	05
L'àrea d'Educació Física d'aquest centre té fama entre l'alumnat de ser una assignatura fàcil d'aprovar	06
L'àrea d'Educació Física d'aquest centre té fama entre l'alumnat de ser una assignatura difícil d'aprovar	07

P4 Existeix un departament d'Educació Física en el centre?

ENTREVISTADOR: En la majoria de centres públics n'hi ha, però en centres privats l'organització és diferent per molts motius, entre d'altres perquè hi ha també mestres de Primària.

Sí	No
Passar a P5	

P4a Com està organitzada l'àrea d'Educació Física en aquest centre?
Dins d'un altre departament juntament amb l'àrea de:

Matemàtiques	01
Llengua Castellana	02
Llengua Catalana	03
Llengües estrangeres	04
Ciències de la Naturalesa	05
Ciències Socials	06
Música	07
Visual i Plàstica	08
Tecnologia	09
Juntament amb Primària (EF)	10
Àmbit EXPRESSIÓ (amb ViP + Música)	11
Amb Dansa i Teatre	12
No contesta	99

P4b Qui és la persona encarregada de fer les funcions de cap de departament d'Educació Física en el centre?

Aquestes funcions no es poden fer	1
El professorat més antic en el centre	2
Cada any se n'ocupa un professor diferent	3
Cada dos anys se n'ocupa un professor diferent	4
El professor de secundària	5
Equip interdisciplinari	6
Entre tot el professorat de l'àrea (equip)	7
No ho sap	8
No contesta	9

P5 En aquest centre... quants anys porta com a cap de departament?

Un any	01
Dos anys	02
Tres anys	03
Quatre anys	04
Cinc anys	05
Sis anys	06
Set anys	07
Vuit anys	08
Nou anys	09
Deu anys	10
Entre 10 i 15 anys	11
Entre 16 i 20 anys	12
Entre 21 i 25 anys	13
Entre 26 i 30 anys	14
Més de 31 anys	15
No ho sap	98
No contesta	99

P6 Quina durada té el càrrec de cap de departament?
--

Un curs escolar	1
Dos cursos escolars	2
Tres cursos escolars	3
Quatre cursos	4
Cinc cursos	5
Sis cursos	6
No té una durada determinada	7
<i>Altres: indicar quants cursos</i>	
No ho sap	8
No contesta	9

P7 Qui escull el cap de departament?

El director del centre	1
El professorat del departament	2
El professorat del departament, encara que és rotatiu	3
El professor més antic del departament (més experiència docent)	4
El professor del departament més antic al centre	5
El cap de departament sortint	6
El professorat del departament amb plaça definitiva	7
<i>Altres: indicar qui l'escull</i>	
No ho sap	8
No contesta	9

ENTREVISTADOR: les dues preguntes que vénen a continuació són obertes i tenen com a objectiu generar un clima de confiança amb l'entrevistat. Animeu a respondre amb sinceritat.

P8 Quins considera que són els PUNTS FEBLES de l'àrea d'Educació Física d'aquest centre segons la seva experiència?

Cal indicar un màxim de tres aspectes.

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 2 (és una targeta que orienta les possibles respostes al voltant dels blocs que apareixen en negreta. L'entrevistat ha de concretar-los més).

Instal·lacions i recursos	
Les instal·lacions en general	01
L'espai obert	02
Els vestidors i les dutxes	03
Les instal·lacions exteriors	04
Pressupost escàs o insuficient	05
La falta de recursos econòmics (pressupost)	06
El material disponible per a les classes	07
Alumnat	
L'alumnat en general (manca d'interès per l'Educació Física i l'Esport)	08
L'alumnat en general (manca d'hàbits higiènics)	09
Professorat de l'àrea	
L'escassa implicació del professorat de l'àrea en general	10
L'escassa implicació d'una part del professorat de l'àrea	11
La manca de formació d'una part del professorat de l'àrea	12
La manca de coordinació entre el professorat de l'àrea	13
L'actitud "passota" del professorat de l'àrea	14
La manca d'estabilitat del professorat de l'àrea	15
Equip directiu, AMPA	
La manca de suport de l'equip directiu	16
La manca de suport de l'AMPA (Associació de Mares i Pares d'Alumnes)	17
La manca de suport del Consell Escolar	18
Programació	
La programació de l'àrea (2n nivell de concreció, Projecte Curricular de Centre)	19
Els crèdits no estan elaborats al 100%	20
No tenir preparat al 100% el dossier teòric per a l'alumne	21
Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'Educació Física	
La ubicació geogràfica del centre	22
Les activitats extraescolars del centre	23
Moltes coincidències en els horaris	24
La manca d'activitats extraescolars	25
La impossibilitat de fer sortides	26
Imatge de l'àrea d'Educació Física	
Poca consideració de l'assignatura en general	27
La història prèvia de l'EF en aquest centre	28
Història esportiva del centre	29
L'ús d'equip esportiu obligatori	30
No tenim punts febles, tot són punts forts	31
Tenim dues franges de pati i hi ha una hora i mitja que no es pot fer classe	32
Incompatibilitats amb les classes d'EF de Primària (patis, horaris, vestidors...)	33

Altres punts febles:

No tenim instal·lacions pròpies i hem de sortir a fora	34
Els desplaçaments obliguen a fer dues hores seguides d'EF	35
Poca adaptació de l'alumnat que ve de Primària	36
El manteniment de les instal·lacions	37
Els dos professors comparteixen tots els grups	38
Per complir horari el professorat ha de fer cursets de natació fora de l'horari lectiu	39
Obligació d'agafar el grup d'un professor d'una altra àrea que no ve i fer EF amb ell	40
Estant un professor sol no hi ha treball en equip. Em sento sol	41
Descoordinació entre l'EF (1 h/set) i la Natació (1h/set)	42
La impossibilitat (des de la Direcció) d'ocupar dos espais esportius amb un mateix grup	43
La idea que el cap del departament d'EF és " <i>chico/a para todo</i> "	44
Impossibilitat de control de vestidors femenins tot i l'obsessió de la direcció pel tema	45
Tenim un 60% d'alumnat immigrant	46
Potenciació de les àrees instrumentals en detriment de l'EF	47
Centre d'atenció preferent on no es pot seguir programació	48
Hores esbarjo no classe	49

P9 De la mateixa manera que en la pregunta anterior però essent positius... quins són, segons la seva opinió, els PUNTS FORTS de l'àrea d'Educació Física d'aquest centre?

Cal indicar un màxim de tres aspectes.

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 2 (és una targeta que orienta les possibles respostes al voltant dels blocs que apareixen en negreta. L'entrevistat ha de concretar-los més).

Instal·lacions i recursos	
Les instal·lacions en general	01
L'espai cobert	02
Els vestidors i les dutxes	03
Els recursos econòmics	04
Les instal·lacions exteriors	05
El material d'Educació Física	06
Alumnat	
L'alumnat en general (molt interès per l'Educació Física i l'Esport)	07
L'alumnat en general (Hàbits higiènics adquirits)	08
Motivació intrínseca envers l'assignatura	09
La relació cordial amb l'alumnat	10
Professorat de l'àrea	
El treball en equip del professorat de l'àrea	11
La implicació de la major part del professorat de l'àrea	12
La implicació d'una part important del professorat de l'àrea	13
L'estabilitat del professorat de l'àrea	14
Equip directiu, AMPA	
El suport de l'equip directiu	15
El suport de l'AMPA	16
La bona relació amb altres institucions(ajuntament, AMPA, clubs, associacions esportives...)	17
Programació	
Els crèdits estan elaborats en la seva totalitat	18
La programació de l'àrea (2n nivell de concreció, Projecte Curricular de Centre)	19
La llibertat per treballar a partir dels nostres criteris	20
Treballem amb una gran diversitat de continguts i activitats	21
Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'Educació Física	
La ubicació geogràfica del centre	22
Uns horaris molt equilibrats	23
Moltes sortides al llarg del curs i entre cursos.	24
Activitats extraescolars molt ben organitzades	25
Imatge de l'àrea d'Educació Física	
Gran consideració de l'assignatura en el centre	26
La història prèvia de l'Educació Física en el centre	27
Un membre del departament forma part de l'equip directiu	28
La història esportiva del centre	29
L'uniforme escolar: un segell d'identitat	30

Altres punts forts

Ús d'instal·lacions properes	31
Treballar amb grups reduïts	32
El tractament de la vela dins el currículum comú de l'àrea	33
La gran oferta de crèdits variables de l'àrea d'EF	34
Les activitats de competició que s'organitzen fora del centre	35
No contesta	99

ANALITZAREM ARA ELS ASPECTES ORGANITZATIUS DEL CENTRE QUE AFECTEN L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

P10 Quins són els criteris pedagògics que vostè com a cap del departament d'Educació Física defensa en veure els horaris d'educació física a l'inici del curs?

INSTRUCCIONS ESPECÍFIQUES PER A L'ENTREVISTADOR:

Seguiu per ordre les següents instruccions:

1. *Observeu si mira la documentació.*
2. *Espereu una resposta.*
3. *Si no consulta i veieu que li costa respondre a la pregunta llavors li podeu lliurar la Targeta 3.*

No hi ha uns criteris definits	01
Tot i que hi ha criteris, no estan escrits enlloc	02
El claustre aprova els horaris, no els criteris	03
Màxim 2 grups a una mateixa hora	04
Màxim 3 grups a una mateixa hora	05
Màxim 4 grups a una mateixa hora	06
Que no quedi cap hora sense cap grup	07
Prioritzar coincidències de grups d'un mateix cicle / nivell	08
Prioritzar coincidències de grups de cicle diferent	09
Prioritzar coincidències de grups ESO i BATX	10
Prioritzar coincidències grups extrems (per exemple, 1r amb 4t d'ESO)	11
Respectar desiderata professors de l'àrea	12
Coincidències grup crèdit comú amb crèdit variable	13
Evitar coincidències grups nombrosos	14
Evitar primeres hores de la tarda (digestió dinar)	15
Evitar hora després de l'esbarjo (digestió esmorzar)	16
Prioritzar els continguts segons el nostre 2n nivell de concreció i evitar incompatibilitats	17
Prioritzar espais: compatibilitzar interiors amb exteriors	18
<i>Altres criteris: indicar quins</i>	
No coincidències amb primària, patis, menjador	19
Demandar les 2 hores d'EF seguides (desplaçaments, instal·lacions...)	20
Evitar les 2 hores seguides d'EF	21
Vénen marcats per la direcció del centre (ho fa el cap d'estudis)	22
Les dues hores d'EF d'un mateix grup, en dies alterns	23
Evitar les primeres hores del matí	24
Màxim UN GRUP cada hora	25
No coincidir grups d'un mateix nivell educatiu	26
Els coordinadors d'etapa marquen els criteris	27
Que hi hagi hores de reunió conjunta del departament	28
Demandar a les altres àrees acabar 5' abans si després tenen EF	29
Fer coincidir les hores d'EF amb primeres hores del matí, principis o finals de patis, darreres hores de matí o tarda... (que vinguin/marxin a casa directament)	30
El claustre aprova els criteris, no els horaris	31
Prioritzar la primera hora del matí abans del pati	32
Prioritzar horari de les instal·lacions exteriors	33

ENTREVISTADOR: Per a les preguntes que vénen a continuació necessiteu que el cap del departament tingui davant el QUADRANT HORARI DE TOT EL PROFESSORAT DEL DEPARTAMENT.

P11 Quantes hores lectives a la setmana NO TENIU ASSIGNADA una classe d'educació física i per tant les instal·lacions estan lliures?

Una hora a la setmana	01
Dues hores a la setmana	02
Tres hores a la setmana	03
Quatre hores a la setmana	04
Cinc hores a la setmana	05
Sis hores a la setmana	06
Set hores a la setmana	07
Vuit hores a la setmana	08
Nou hores a la setmana	09
Deu hores a la setmana	10
Onze hores a la setmana	11
Dotze hores a la setmana	12
Tretze hores a la setmana	13
Catorze hores a la setmana	14
Quinze hores a la setmana	15
Setze hores a la setmana	16
Disset hores a la setmana	17
Divuit hores a la setmana	18
Dinou hores a la setmana	19
Sempre estan ocupades	20
<i>Altres: indicar quantes hores</i>	
No contesta	99

P12 Teniu hores d'educació física assignades a les primeres hores de la tarda just després de l'hora de dinar?

Sí

No

No contesta

P13 Com a màxim quants grups podrien coincidir alhora sense haver d'alterar la programació tenint en compte el nombre de vestidors, dutxes, espais de pràctica, material...?

Un grup	1
Dos grups	2
Tres grups	3
Quatre grups	4
No ho sap	8
No contesta	9

P14 Tenint en compte aquests...

– ENTREVISTADOR: afegir aquí el núm. de grups anotats a la pregunta anterior –

...grups, en quantes hores setmanals es supera aquest nombre?

Cap hora	01
Una hora a la setmana	02
Dues hores a la setmana	03
Tres hores a la setmana	04
Quatre hores a la setmana	05
Cinc hores a la setmana	06
Sis hores a la setmana	07
Set hores a la setmana	08
Vuit hores a la setmana	09
Nou hores a la setmana	10
Deu hores a la setmana	11
Onze hores a la setmana	12
Dotze hores a la setmana	13
Tretze hores a la setmana	14
Catorze hores a la setmana	15
Quinze hores a la setmana	16
Setze hores a la setmana	17
Disset hores a la setmana	18
Divuit hores a la setmana	19
Dinou hores a la setmana	20
<i>Altres: indicar quantes hores</i>	
No contesta	99

P16 El departament d'Educació Física té un pressupost propi?

Sí

No

No ho

No contesta

Passar a P17

Passar a P17

P16c Què ha de fer el departament d'Educació Física quan ha de comprar material, llibres...?

Quan necessita diners en demana a la Direcció	1
Quan necessita diners en demana a l'AMPA	2
Comprem el que necessitem i després ens ho paguen	3
Demanem i el centre ho paga directament	4
Tenim un termini concret per comprar	5
L'Ajuntament col·labora en algunes compres	6
En el lloguer de la instal·lació que fem servir entra el material d'EF	7
Altres: indicar procediments	
No contesta	9

Passar a P17

16a Quina és la quantitat que us ha estat assignada aquest any?

Quantitat exacta

euros

ENTREVISTADOR: Si l'entrevistat no recorda la xifra exacta podem ajudar-lo amb aquesta targeta, la número 5:

Menys de 300 euros/any (50 mil antigues pessetes)	1
Entre 301 i 600 euros/any (50-100 mil antigues pessetes)	2
Entre 601 i 900 euros/any (100-150 mil antigues pessetes)	3
Entre 901 i 1200 euros/any (150-200 mil antigues pessetes)	4
Més de 1201 euros/any (més de 200 mil antigues pessetes)	5
No contesta	9

P16b Sincerament, considera que aquest pressupost és suficient per cobrir les necessitats de l'àrea?

Sí

No

No ho sap

No contesta

P17 Com es reparteix en el centre el pressupost destinat a despeses dels diferents departaments?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 6.

Desconec l'existència de criteris establerts	01
No hi ha uns criteris que estiguin establerts de forma escrita	02
Parts iguals entre tots els departaments	03
En funció del material fungible (que es gasta amb l'ús quotidià) que gasta cada departament	04
En funció del material inventariable (té un cost econòmic elevat però fa augmentar el patrimoni) que necessita cada departament	05
En funció del número d'alumnes que passen per les assignatures del departament	06
En funció del número de crèdits assignats a les assignatures del departament	07
Cada any un departament diferent rep un ajut extraordinari	08
En funció de l'inventari actual de material inventariable i fungible de cada departament	09
En funció del número de professors de cada una de les àrees	10
<i>Altres: anotar com es reparteix</i>	
A demanda, es demana a Direcció el que es necessita	11
La Direcció del centre reparteix els diners segons el seu criteri	12
Segons les aules pròpies de què disposi l'àrea	13
Segons les habilitats de cada departament, si ets amic de Direcció	14

P18 L'any passat en quines TRES partides va gastar el Departament d'Educació Física la major part dels seus diners?

Esculli un màxim de TRES PARTIDES

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 7.

Material d'oficina	01
Material inventariable esportiu (té un cost econòmic elevat però fa augmentar el patrimoni)	02
Material informàtic per al departament	03
Material fungible esportiu (que es gasta amb l'ús quotidià)	04
Manteniment de les instal·lacions (inclou la reparació de material)	05
Llibres per a la biblioteca del departament	06
Llibres per a la biblioteca del centre	07
Fotocòpies per a l'ús dels professors del departament	08
Fotocòpies per donar a l'alumnat	09
Subscripcions a revistes especialitzades	10
Crèdit per comprar un material molt car	11
Cursos de formació del professorat	12
Inscripció a congressos de l'activitat física i l'esport per al professorat de l'àrea	13
Vídeos sobre continguts específics	14
<i>Altres: indicar quines</i>	
Falta molt material però NO s'ha comprat res	15
No ho sap	98
No contesta	99

P19 El departament d'Educació Física obté ajuts econòmics i/o materials procedents d'institucions externes?

Sí

No

No ho sap

No contesta

Passar a P20

Passar a P20

Passar a P20

→ **P19a De quines institucions rep ajuts el departament d'Educació Física?**

Ajuntament (Districte)	01
Ajuntament de Barcelona	02
AMPA del centre	03
Generalitat de Catalunya	04
Federacions esportives	05
Clubs esportius	06
Associació d'Alumnes	07
Diputació de Barcelona	08
Empreses privades (publicitat, material...)	09
El mateix centre ajuda en material inventariable	10

Altres institucions: indicar quines

Fundacions	11
No ho sap	98
No contesta	99

**LES PREGUNTES QUE VÉVEN A CONTINUACIÓ SERVIRAN PER
CONÈIXER LA SITUACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ
FÍSICA EN EL SEU CENTRE**

P20 Com han afectat les noves disposicions la part variable del currículum de l'àrea en els últims tres cursos?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 8.

S'ha reduït el nombre de crèdits variables de l'àrea d'Educació Física	01
S'ha reduït el nombre de professors del departament	02
No tenim crèdits variables per oferir a l'alumnat de l'ESO	03
Tenim crèdits variables només a primer cicle	04
Tenim crèdits variables només a segon cicle	05
Tenim crèdits variables només a 2n i a 4t	06
Tenim crèdits variables només a 1r i a 3r	07
Tenim crèdits variables on hi va a parar l'alumnat conflictiu per descongestionar altres crèdits a la mateixa franja horària (<i>conflictiu</i> inclou "mal estudiant")	08
Tenim crèdits variables on hi va a parar l'alumnat que precisa una readaptació del currículum (també anomenats crèdits variables de reforç)	09
<i>Altres: indicar com han afectat</i>	
Han augmentat des de la Reforma de la LOGSE	10
Tenim variables a 1r d'ESO	11
Tenim variables a 2n d'ESO	12
Tenim variables a 3r d'ESO	13
Tenim variables a 4t d'ESO	14
Els CV d'EF són un "premi" per a l'alumnat que és bon estudiant en la resta d'àrees	15
Ens hem quedat tal com estàvem	16

P21 Quines decisions ha pres el departament d'aquest centre per triar els continguts a treballar al llarg de l'etapa? Escolliu UNA ÚNICA RESPOSTA de cadascun d'aquests tres blocs.

ENTREVISTADOR: l'entrevistat haurà d'escollir una única resposta de cada un dels tres blocs de preguntes següents.

Lliurar la targeta 9.

BLOC 1	En programar comencem pensant en els continguts i després fixem els objectius	01
	En programar comencem pensant en els objectius del crèdit i després n'escollim els continguts	02
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els objectius que es podran assolir en el crèdit i finalment escollim els continguts	03
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els continguts que es permetran assolir-los i finalment escollim els objectius del crèdit	04
	No contesta	99
BLOC 2		
	Preferim treballar pocs continguts però en profunditat	05
	Preferim treballar un ampli ventall de continguts encara que no els aprofundim	06
	No contesta	99
BLOC 3		
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les preferències del professorat de l'àrea (formació, especialitat...)	07
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a les instal·lacions i el material disponibles	08
	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a la història esportiva del centre de l'ajuntament, clubs, poble, o fins i tot les "modes" esportives de la societat...	09
	Escollim continguts d'una forma equilibrada entre totes les possibilitats	10
No contesta	99	

P22 A continuació trobarà un llistat amb les deu parts que té un crèdit. Ordeni-les de l'1 al 10 segons la utilitat que tenen per a la confecció posterior de les sessions, de tal manera que 1 serà la part més útil i 10 la menys útil.

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 10.

	ORDRE
Introducció	A
Continguts (P, C i A)	B
Objectius	C
Activitats d'E-A	D
Temporalització	E
Activitats i criteris avaluació	F
Orientacions intervenció pedagògica	G
Bibliografia	H
Recursos didàctics	I
Material alumnat	J

P23 Quins són els aspectes que acostumen a retocar-se en revisar la programació?

Els objectius són massa ambiciosos	01
Els objectius són molt difícils d'avaluar	02
No hi ha coherència entre objectius i criteris d'avaluació	03
Els objectius són massa fàcils d'assolir	04
Els continguts no es corresponen amb els objectius	05
No hi ha avaluació	06
Els criteris d'avaluació no avaluen els objectius	07
Es programen més activitats d'ensenyament-aprenentatge de les que realment hi ha temps de fer	08
Es programen menys activitats d'ensenyament-aprenentatge de les que realment hi ha temps de fer.	09
Hi ha sessions que no es poden arribar a fer a causa d'imprevistos (pluja, vagues, sortides, excursions...)	10
S'ha dedicat més temps a un contingut i menys a un altre (Podem incloure en aquest apartat la resposta LA TEMPORALITZACIÓ)	11
S'haurien de preparar sessions especials a l'aula per als dies de pluja	12
S'han fet canvis de continguts respecte a altres cursos	13
Establim canvis en el % del valor dels conceptes, els procediments o l'actitud	14
Les activitats d'avaluació s'han de redissenyar	15
<i>Altres aspectes: indicar quins</i>	
Depèn del grup, dels cursos, de les promocions	16
Tinc un alt nivell d'improvisació	17
Canvio sobre la marxa alguns exercicis per altres, segons com veig la situació	18
Falta l'aplicació en situació de competició real (per als esports)	19
No acostumo a variar gaire aspectes. Tinc força "quadrada" la programació	20
Segons l'assignació d'instal·lacions per al proper curs	21

ANEM A VEURE ASPECTES PROPIS DEL FUNCIONAMENT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

P24 Heu establert la utilització de llibres de text per a l'ESO?

Sí

No

P24c Quins són els criteris que us han fet decidir per la NO utilització del llibre de text com a recurs per a les classes d'Educació Física?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 11.

Perquè són molt cars	01
Perquè ja hi ha moltes assignatures que tenen llibre	02
Perquè no treballen el que nosaltres treballem	03
Perquè el nostre segon nivell de concreció no coincideix	04
Perquè tenen un nivell molt baix	05
Perquè tenen un nivell excessiu	06
No ens ho hem plantejat	07
Preferim utilitzar llibreta i donar fotocòpies puntuals	08
Donem un dossier que s'ajusta millor a allò que fem	09
<i>Altres criteris: indicar quins</i>	
Per no perdre temps fent teoria. L'EF és bàsicament procedimental	10
Molts alumnes són de parla anglesa i no els entenen	11
Vull que l'alumnat prengui anotacions, apunts... de les classes	12
Aprovar o suspendre pels conceptes et lliga molt	13
Perquè no tenim instal·lacions cobertes	14

Passar a P25

P24a Quins criteris us han fet decidir-vos per l'ús del llibre de text per a les classes d'Educació Física?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 12.

Perquè és una bona eina complementària a allò que expliquem	01
Perquè permet seguir millor les classes	02
Perquè així no m'he de preocupar de la teoria i puc centrar-me més en la pràctica	03
Perquè juntament amb el quadern de treball els puc donar deures per fer a casa	04
Perquè soluciona els problemes dels lesionats o els que no porten l'equip	05
Perquè dóna importància a l'àrea	06
Perquè és una eina de consulta futura per a l'alumnat	07
Perquè el llibre planteja una progressió dels continguts i la seguim	08
Perquè ens permet centrar-nos més en la part procedimental (pràctica)	09
<i>Altres criteris: indicar quins</i>	
Només utilitzem el quadern de treball	10
Els grups adaptats... el llibre sense el quadern	11
És un bon recurs per als dies de pluja	12
Per fer treballs conceptuals a classe (exposicions en <i>power point</i>)	13
Perquè la direcció del centre m'ho imposa	14

P24b De quina editorial són els llibres escollits?

	ESO
Castellnou	01
Mc Graw Hill	02
Teide	03
Pila Teleña	04
Paidotribo	05
Serbal	06
Gymnos	07
Edelvives	08
Santillana	09

P25 Quins són els criteris particulars que heu establert des de l'àrea per elaborar la proposta de distribució de grups i professorat?

Cal escollir una o diverses respostes

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 13.

Que els professors que fan classe a un curs tinguin continuïtat fins acabar un cicle de l'etapa	01
Que com a màxim un professor imparteixi dos cursos seguits al mateix grup/curs	02
Que un mateix professor doni classe a tots els grups d'un mateix curs	03
Que grups diferents d'un mateix curs tinguin professors diferents	04
Que un sol professor faci classe a un mateix curs durant tota l'etapa d'ESO.	05
Els mestres s'encarreguen de primer cicle i els professors de segon cicle i batxillerat	06
Cada any un professor diferent agafa el batxillerat (un professor que no hagi fet quart d'ESO el curs anterior)	07
Cada any un professor diferent agafa batxillerat (el professor que hagi fet quart d'ESO el curs anterior)	08
Primer escull el professorat fix en el centre i després el professorat eventual	09
No hi ha criteris definits i escrits en cap document	10
El professorat de l'àrea es reparteix els grups en funció de l'horari	11
El professorat de l'àrea es reparteix els grups en funció de les característiques del grup	12
<i>Que els crèdits variables siguin impartits pel mateix professor que els comuns</i>	13
Els criteris vénen marcats per la direcció del centre	14

Altres criteris: indicar quins

Segons l'especialitat del professorat de l'àrea (segons els continguts que toqui fer en cada curs)	15
No tenim cursos fixes, s'escullen una mica a l'atzar	16
Els crèdits variables han d'estar impartits per professors diferents dels comuns	17
Que al llarg de tota l'etapa de secundària l'alumnat passi per tot el professorat (varietat de formes de fer, metodologies, manies...)	18
Un professor per tota l'ESO i l'altre professor per Primària i Batxillerat	19

P26 Ordenar de l'1 al 10 les funcions del cap de departament d'Educació Física segons la importància de cada funció. El número 1 correspondrà a la funció més important i el número 10 a la menys important.

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 14.

	Ordenar 1-10
Convocar i presidir les reunions del departament	A
Fer la programació anual de les reunions	B
Coordinar el procés de concreció del currículum	C
Vetllar per la coherència del currículum al llarg dels cicles i etapes, justificant cada decisió presa	D
Vetllar per l'establiment de la metodologia i didàctica educatives aplicables en la pràctica docent	E
Coordinar la fixació de criteris i continguts de l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes	F
Vetllar per la coherència entre els criteris i els objectius terminals a assolir per part de l'alumnat	G
Propiciar la innovació i recerca educatives i la formació permanent al si del departament	H
Vetllar pel manteniment de les instal·lacions pròpies de les especialitats del departament	I
Assessorar sobre l'adquisició didàctica de material	J

P27 Tots sabem que moltes vegades les reunions són un espai per parlar i parlar, però no són eficaces: no s'arriba a acords. Com dirigeix les reunions de departament per tal que siguin més eficaces?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 15.

Fent un ordre del dia de cada reunió	01
Fent una programació anual de les reunions	02
Anotant els acords en una llibreta o agenda	03
Parlant amb els professors abans de les reunions	04
Anotant els acords en l'acta de la reunió	05
Passant els acords per escrit al professorat	06
Passant l'acta de la reunió al professorat	07
Llegint l'acta de la reunió anterior	08
Repasant a cada reunió si s'han respectat els acords anteriors	09
Portant propostes preparades amb antelació	10
Moderant la reunió de forma correcta	11
<i>Altres: indicar qui escull</i>	
Ens reunim esporàdicament (una vegada cada mes, dues al trimestre, dues en tot el curs...)	12
Les reunions són informals (entre classe i classe, patis...)	13
No hi ha hora de reunió setmanal dins l'horari del professorat	14
Fem reunions de tota l'àrea d'expressió (amb Música, ViP...)	15

P28 Amb quines d'aquestes afirmacions estaria més d'acord en referència a la importància de programar en Educació Física?

Cal escollir un màxim de tres respostes

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 16.

Programar les unitats didàctiques dóna coherència a la programació anual	01
Ajuda a eliminar l'atzar i la improvisació	02
L'àrea d'Educació Física és bàsicament procedimental. Programar no és tan important	03
Significa poder arribar a completar els programes (seqüenciació i temporització)	04
Evita caure en la pèrdua de temps i l'esforç en va utilitzant el temps de classe de forma eficaç	05
Redueix l'ansietat i manté la seva confiança en aquells a qui ensenya	06
El més important són les activitats del dia a dia	07
Serveix per satisfer la institució o sistema escolar: programem perquè ens ho demanen, però les programacions acostumen a ser poc realistes	08
No programo com ho hauria de fer, per manca de temps	09
Dóna seguretat	10
Dóna capacitat d'afegir noves idees potenciant la flexibilitat i l'originalitat	11
La improvisació és l'aspecte que dóna qualitat a la meva feina de programar	12

P29 Quins aspectes metodològics heu acordat els membres del departament per al tractament dels diferents blocs de continguts?

ENTREVISTADOR: Cal posar una creu en cada casella indicant la resposta afirmativa o negativa de l'entrevistat a la pregunta encapçalada de la següent manera per als quatre blocs de continguts:

- *Per treballar les **HABILITATS MOTRIUS**, quina metodologia utilitzeu de forma preferent: l'analítica, la global o la mixta?*
- *Per treballar les **HABILITATS MOTRIUS**, quins estils d'ensenyament utilitzeu de forma preferent, els de reproducció basats en un model proposat pel professor o els de producció basat en la recerca del model per a l'alumnat?*

	Habilitats motrius			Jocs i esports			Expressió Corporal			Condicció Física		
	A	G	M	A	G	M	A	G	M	A	G	M
Metodologia												
<i>Entrevistador: Analítica (A), Global (G), Mixta (M)</i>	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Estils ensenyament (M. Mosston)	<i>REP</i>	<i>PRO</i>		<i>REP</i>	<i>PRO</i>		<i>REP</i>	<i>PRO</i>		<i>REP</i>	<i>PRO</i>	
	sí	sí		sí	sí		sí	sí		sí	sí	
	no	no		no	no		no	no		no	no	
<i>Entrevistador:</i>												
REP: REPRODUCCIÓ												
PRO: PRODUCCIÓ												

No ho sap

No contesta

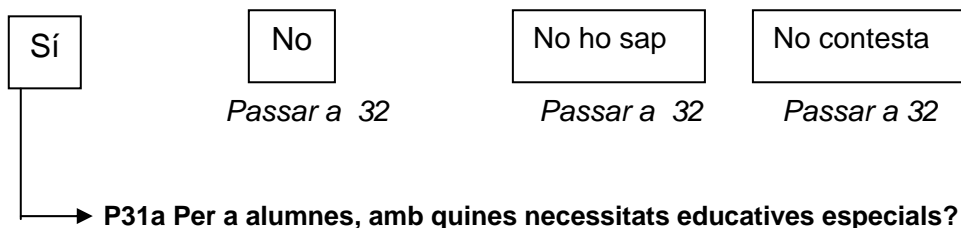
P30 Quines són les dificultats més habituals que es troba el professorat de l'àrea amb els diferents grup classe?

Disciplina (problemes de conducta)	01
Atenció a la diversitat de grups especials	02
Manca d'higiene (problemes amb la dutxa, canvi de roba...)	03
Faltes d'equip esportiu reiterades per part d'uns quants alumnes	04
Manca de respecte pel material	05
Manca de respecte per les instal·lacions	06
Faltes d'assistència reiterades d'uns quants alumnes	07
Manca d'interès per la part teòrica de l'assignatura	08
Manca d'interès per la part pràctica de l'assignatura	09
Tractament d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials	10
Desacords amb el sistema d'avaluació	11
Desacords amb els criteris d'avaluació	12
Poca participació de l'alumnat	13
Manca d'atenció i concentració durant les classes	14
Falta d'adaptació d'alumnes estrangers amb altres costums	15
Manca d'interès pels esports col·lectius	16
Els grup-classe estan molt poc cohesionats (heterogenis)	17
Els nois i les noies van per separat	18
Manca de puntualitat a les entrades i sortides	19

Altres: indicar quines

Poca participació de l'alumnat femení	20
Passotisme, apatia	21
No tenen problemes en general (són adolescents)	22
Nivell físic baix	23
Mal educats, consentits, egoistes	24
No tenen iniciativa pròpia	25
Excessiva confiança amb l'alumnat en general	26
Es dispersen fàcilment si l'espai és gran	27
En grups d'últimes hores més problemes que a primeres	28
Tracte despectiu amb el professorat	29
És una escola femenina i les noies tenen problemàtiques concretes	30
Reclamen més "temps lliure" per jugar a les classes d'EF	31
Molt poques noies	32

P31 Heu hagut de fer adaptacions o modificacions curriculars per a algun alumne o grups d'alumnes durant els últims tres cursos?



Per a alumnes amb ceguesa parcial	01
Per a alumnes amb ceguesa total	02
Per a alumnes amb cadira de rodes (paraplegies, tetraplegies...)	03
Per a alumnes amb alguna amputació	04
Per a alumnes amb paràlisi cerebral	05
Per a alumnes amb espina bífida	06
Per a alumnes amb Síndrome de Down	07
Per a grups d'alumnes amb ritme d'aprenentatge més lent	08
Per a alumnes amb atròfia muscular	09
Per a alumnes <i>border-line</i>	10
Per a alumnes amb malalties degeneratives	11

Altres: indicar quines

Problemes de columna vertebral (escoliosi, lordosi, cifosi...)	12
Genovarus/genovalgus (genolls)	13
Paràlisi	14
Hiperactivitat	15
Nanisme	16
Autisme	17
Hemofília	18
Artogriposi	19
Dislèxia	20
Manca de desenvolupament corporal	21
Irritabilitat cerebral	22
Ossos de vidre	23
Transtorns psicològics	24
Esquizofrènia	25
Artritis reumàtica	26
Tumor cerebral	27

P32 Quins aspectes faciliten o potencien el treball en equip dins el seu departament?

Cal escollir un màxim de tres aspectes

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 17.

Dissenyar les sessions	01
Dissenyar les adaptacions a alumnes o grups d'alumnes amb necessitats educatives especials	02
Fer reunions de departament cada setmana	03
Fixar les desiderates del professorat per al proper curs	04
Dissenyar els diferents instruments per a l'avaluació (exàmens teòrics, escales descriptives, llistes de control, qüestionaris...)	05
Dissenyar les unitats didàctiques del crèdit	06
Escollir els continguts que s'han de fer a cada curs de l'etapa d'ESO	07
Elaborar la memòria del departament	08
Preparar les sortides proposades pel departament dels diferents cursos	09
Consensuar els criteris per avaluar els objectius terminals en finalitzar cada cicle de l'etapa d'ESO	10
Consensuar els criteris per avaluar els objectius terminals en finalitzar l'etapa d'ESO	11
No ho sap	89
No contesta	99

P33 Hi ha una part del Reglament de Règim Intern del centre (RRI) dedicada a regular aspectes relatius al funcionament de l'àrea d'Educació Física?

Sí
 No
 No ho sap
 No contesta

Passar a P34

Passar a P34

Passar a P 34

→ **P33a Quins aspectes concrets es regulen en aquest reglament?**

Entrades i sortides de l'alumnat	01
Ús vestidors, dutxes...	02
Ús instal·lacions esportives (neteja sabates...)	03
Roba esportiva/canvi de roba (interior, dutxa...)	04
Sistema d'avaluació de l'àrea	05
Ús llibre de text / llibreta / quadern de treball	06
Justificació de faltes (assistència, equip esportiu, de pràctica, de dutxa...)	07
Certificat mèdic oficial a principi de curs	08
<i>Altres aspectes: indicar quins</i>	
Els desplaçaments a la instal·lació esportiva	09
L'ús del material	10
Viatges i sortides	11
No ho sap	89
No contesta	99

LES PREGUNTES QUE VÉVEN A CONTINUACIÓ ESTAN DIRIGIDES A IDENTIFICAR COM HAN CONCRETAT L'AVALUACIÓ DELS OBJECTIUS QUE HA D'ASSOLIR L'ALUMNAT A L' EDUCACIÓ FÍSICA

P34 Quin % de la nota teniu assignat per a cadascun dels tres tipus de continguts: conceptes, procediments i actitud i per cadascun dels cursos?

	ESO			
Fets, conceptes i sistemes conceptuals	1r	2n	3r	4t
10 %	01	01	01	01
15 %	02	02	02	02
20 %	03	03	03	03
25%	04	04	04	04
30%	05	05	05	05
35 %	06	06	06	06
40%	07	07	07	07
Procediments	1r	2n	3r	4t
15%	28	28	28	28
20 %	06	06	06	06
25%	07	07	07	07
30%	08	08	08	08
35 %	09	09	09	09
40%	10	10	10	10
45%	11	11	11	11
50%	12	12	12	12
55%	13	13	13	13
60%	14	14	14	14
65%	15	15	15	15
70%	16	16	16	16
Actituds, valors i normes	1r	2n	3r	4t
10 %	17	17	17	17
15 %	18	18	18	18
20 %	19	19	19	19
25%	20	20	20	20
30%	21	21	21	21
35%	22	22	22	22
40%	23	23	23	23
45%	24	24	24	24
50%	25	25	25	25
55%	26	26	26	26
60%	27	27	27	27
65%	29	29	29	29
70%	30	30	30	30
75%	31	31	31	31
80%	32	32	32	32
<i>Altres possibilitats: indicar percentatge</i>				
No tenen establerts els % per a cada tipus de contingut	33			
El més important és l'actitud	34			
El més important són els procediments	35			
A parts iguals (33% - 33% - 33%)	36			
No contesta	99	99	99	99

**P35 Acabi les següents frases de la manera més completa possible:
 “Per avaluar els FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS...”**

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 18.

Proposem exàmens teòrics	1
Corregim les llibretes de l'alumnat	2
Corregim quaderns de treballs (llibre de text + quadern)	3
Proposem treballs puntuals	4
Proposem treballs per crèdit	5
Proposem el lliurament del dossier d'activitats realitzades	6
Altres procediments d'avaluació	
Preguntes orals durant la pràctica	7
Exposicions en petit grup reduït	8
Lliurament de documents teoricopràctics	9
No ho sap	8
No contesta	9

P36 Respongui SI o NO a les següents preguntes referides a l'avaluació de les ACTITUDS, VALORS I NORMES.

	SI	NO	NC
Avalueu l'actitud individual de forma regular? (diàriament, setmanalment...)	1	2	9
Anoteu les observacions realitzades dins algun instrument d'avaluació?	1	2	9
Anoteu les observacions realitzades en la llibreta d'avaluació?	1	2	9
Utilitzeu escales descriptives amb els comportaments establerts?	1	2	9
Utilitzeu registres anecdòtics anotant aquells comportaments que es donen en un moment determinat?	1	2	9
Formuleu objectius concrets referits a l'adquisició de valors dins de cada unitat o crèdit?	1	2	9

P37 Respongui SI o NO a les següents preguntes referides a l'avaluació dels PROCEDIMENTS.

37a BLOC DE CONTINGUTS: CONDICIÓN FÍSICA		
	SI	NO
Feu proves de condició física?	1	2
Valoreu el resultat (marca) aconseguit?	1	2
Valoreu el progrés individual?	1	2
Utilitzeu un barem estandaritzat tipus Bateria Eurofit?	1	2
Utilitzeu un barem a partir de les marques del propi grup?	1	2

37b BLOC DE CONTINGUTS: EXPRESSIÓ CORPORAL		
	SI	NO
Valoreu l'execució tècnica?	1	2
Feu proves específiques per avaluar?	1	2
Utilitzeu el vídeo com a recurs per avaluar?	1	2

37c BLOC DE CONTINGUTS: HABILITATS MOTRIUS		
	SI	NO
Valoreu l'execució de l'habilitat?	1	2
Avalueu les habilitats motrius bàsiques?	1	2
Avalueu les habilitats específiques dins els diferents esports?	1	2

37d BLOC DE CONTINGUTS: JOCS I ESPORTS		
	SI	NO
Avalueu els aspectes tècnics?	1	2
Avalueu els aspectes tàctics?	1	2
Avalueu els aspectes reglamentaris?	1	2
Avalueu la tècnica mitjançant exercicis analítics?	1	2
Avalueu en situacions reals de joc?	1	2
Utilitzeu el vídeo com a recurs per avaluar?	1	2

**EL BLOC DE PREGUNTES SEGÜENT FA REFERÈNCIA A LES
QUALIFICACIONS QUE HA OBTINGUT L'ALUMNAT D'ESO EN EDUCACIÓ
FÍSICA EN EL CURS PASSAT 2002-2003**

P38 El curs passat (2002-2003), quin tant per cent d'alumnat va suspendre respecte als crèdits comuns (obligatoris) a 4t d'ESO?

ENTREVISTADOR: Per respondre a aquesta pregunta el cap del departament podrà consultar la memòria del curs passat.

% interval		codi
0	1,99	1
2	3,99	2
4	5,99	3
6	7,99	4
8	9,99	5
10	11,99	6
12	13,99	7
14	15,99	8
16	17,99	9
18	19,99	10
20	21,99	11
22	23,99	12

P39 Quins són els objectius terminals (OT) que no assoleixen els alumnes que suspenen l'assignatura?

ENTREVISTADOR: Lliurar Targeta 19. Anoteu amb una creu el núm. d'OT.

Objectius terminals Àrea d'EF	
Núm. 1	01
Núm. 2	02
Núm. 3	03
Núm. 4	04
Núm. 5	05
Núm. 6	06
Núm. 7	07
Núm. 8	08
Núm. 9	09
Núm. 10	10
Núm. 11	11
Núm. 12	12
Núm. 13	13
Núm. 14	14
Núm. 15	15
Núm. 16	16
Núm. 17	17
Núm. 18	18
Núm. 19	19
Núm. 20	20
Núm. 21	21
Núm. 22	22
Núm. 23	23
Núm. 24	24
Núm. 25	25
Núm. 26	26
Núm. 27	27
Núm. 28	28

P40 Ha participat algun alumne d'aquest centre en algun projecte relacionat amb l'àrea d'Educació Física en els últims tres cursos?

Sí	No	No ho sap	No contesta
----	----	-----------	-------------

P41 Ha participat algun professor de l'àrea d'Educació Física en algun projecte relacionat amb alguna activitat realitzada amb l'alumnat d'aquest centre en els últims tres cursos?

Sí	Quin: _____	No	No ho sap	No contesta
----	-------------	----	-----------	-------------

P42 Quants Treballs de recerca de 2n de batxillerat heu hagut de tutoritzar sobre algun aspecte relacionat amb l'àrea d'Educació Física en els últims tres cursos?

Cap treball	01
Un treball de recerca	02
Dos treballs de recerca	03
Tres treballs de recerca	04
Entre quatre i sis treballs de recerca	05
Entre set i nou treballs de recerca	06
Entre 10 i 13 treballs de recerca	07
Més de 14 treballs de recerca	08
No ho sap	98
No contesta	99

P43 Quants alumnes en acabar l'etapa obligatòria (ESO) i/o postobligatòria (BATX) han continuat estudiant estudis reglats relacionats amb les Ciències de l'Activitat Física i l'esport: Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE), Magisteri especialista en Educació Física (MEF), Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM), Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS), en els últims tres cursos?

ENTREVISTADOR: Lliurar Targeta 20.

	CAFE	MEF	CFGM	CFGS
Cap alumne	01	12	23	34
Un alumne	02	13	24	35
Dos alumnes	03	14	25	36
Tres alumnes	04	15	26	37
Quatre alumnes	05	16	27	38
Cinc alumnes	06	17	28	39
Sis alumnes	07	18	29	40
Set alumnes	08	19	30	41
Vuit alumnes	09	20	31	42
No ho sap	88	88	88	88
No contesta	99	99	99	99

JA HEM SUPERAT L'EQUADOR DE L'ENTREVISTA. ÀNIM. EL SEGÜENT GRUP DE PREGUNTES VAN ORIENTADES A OBTENIR DADES RESPECTE AL PROFESSORAT DE L'ÀREA

P44 Completi la següent frase: "Quants membres del professorat de l'àrea d'Educació Física d'aquest centre... "

ENTREVISTADOR:

- ❑ *Indiqueu el número de professors en cada situació.*
- ❑ *Les preguntes del bloc de "Titulació" són per a tothom. Les del bloc de "Situació laboral" haureu de formular-les en funció del tipus de centre (públic o privat).*

		Nº	NS	NC	
TITULACIÓ	Titulació				
	Són Llicenciats en Educació Física (INEF)		8	9	
	Són Mestres especialistes en Educació Física (MEF)		8	9	
	Són Mestres generalistes amb formació específica en Educació Física		8	9	
	Són Mestres generalistes sense formació específica en Educació Física		8	9	
	Són Llicenciats d'altres àrees		8	9	
	Són Habilitats (No Llicenciats)		8	9	
IES PÚBLICS					
SITUACIÓ LABORAL	Tipus de contracte				
	Són funcionaris amb plaça definitiva al centre		8	9	
	Són funcionaris però la seva plaça no és aquesta (han concursat)		8	9	
	Són funcionaris en expectativa de destinació (esperen plaça)		8	9	
	Són interins		8	9	
	Són substituïts		8	9	
	Dedicació				
	Tenen una dedicació de mitja jornada		8	9	
	Tenen una dedicació de menys de mitja jornada		8	9	
	Feina complementària				
	Tenen una altra feina complementària fora del centre		8	9	
	CENTRES PRIVATS				
	Tipus de contracte				
	Tenen un contracte indefinit		8	9	
	Tenen un contracte d'interinatge		8	9	
	Tenen un contracte de formació		8	9	
	Tenen un contracte eventual		8	9	
Dedicació					
Tenen una dedicació de mitja jornada		8	9		
Tenen una dedicació de menys de mitja jornada		8	9		
Feina complementària					
Tenen una altra feina complementària fora del centre		8	9		

P45 Digui si són certes o no les següents afirmacions respecte al professorat de l'àrea d'Educació Física d'aquest centre:

	SÍ	NO	NS	NC
a. El professorat de l'àrea s'encarrega moltes vegades de la Tutoria Tècnica d'activitats complementàries i extraescolars?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hi ha algun professor de l'àrea que sigui membre de l'equip directiu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Algun membre del departament ha de complir la seva dedicació fent més hores de guàrdia o tutoria que qualsevol altre professor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Algun membre del departament ha de complir la seva dedicació impartint docència en altres etapes educatives o en altres àrees?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Algun membre del departament ha de complir la seva dedicació fent docència d'atenció a la diversitat (grups especials)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Hi ha una part del professorat que va donar classes a l'antic sistema educatiu (BUP o FP)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. La major part del professorat té bastant experiència en l'àmbit de la docència en Educació Física en l'etapa de Secundària i Batxillerat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Hi ha una part del professorat que no té gaire experiència en l'àmbit de la docència en Educació Física en l'etapa de Secundària?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. En general es podria afirmar que el professorat del departament d'aquest centre és prou experimentat per fer front a les necessitats de l'àrea?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Ha detectat que el professorat del departament estigui sensibilitzat per aspectes relacionats amb la seva formació permanent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Té constància que part del professorat del departament hagi rebut algun tipus de formació en els últims tres cursos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. En alguna reunió del departament s'ha suggerit la realització d'algun curs de formació permanent per al professorat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Han assistit plegats alguns membres del departament a algun curs en els últims tres cursos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d1

d1 En quines etapes o en quines àrees ha de fer classe algun dels membres del seu departament?

Primària	1
Infantil	2
Matemàtiques	3
Expressió corporal	4
CVs de Ciències Socials	5
CVs de Llengua Catalana	6
Cvs de Biologia	7
CV de Salut	8
Alternativa a la religió	9
Reforç de català	10
Cursets de Natació (fora de l'horari lectiu)	11
Informàtica	12

P46 Com a cap del departament, sobre quins aspectes considera que caldria que el professorat d'Educació Física d'aquest centre rebés formació?

Cal escollir un màxim de tres aspectes per ordre de prioritats de manera que en primer lloc apareixerà la màxima prioritats, en segon lloc la segona prioritats i en tercer lloc la darrera.

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 21.

	1r lloc	2n lloc	3r lloc
Avaluació	01	01	01
Programació 2n nivell de concreció (PCC)	02	02	02
Programació 3r nivell de concreció (unitats didàctiques i crèdits)	03	03	03
Preparació de sessions	04	04	04
Metodologia	05	05	05
Estils d'ensenyament	06	06	06
Expressió corporal	07	07	07
Atenció a la diversitat	08	08	08
Convivència (disciplina)	09	09	09
Recursos informàtics	10	10	10
Esports individuals	11	11	11
Esports col·lectius	12	12	12
Esports d'adversari (lluita/raquetes)	13	13	13
Dinàmica de grup	14	14	14
Estratègies d'ensenyament	15	15	15
Tutoria	16	16	16
Integració d'alumnat immigrant	17	17	17
Alumnat amb necessitats educatives especials	18	18	18
Condicó Física	19	19	19
Salut	20	20	20
Currículum oficial, Disseny curricular de l'àrea	21	21	21
Jocs populars de Catalunya	22	22	22
Esports alternatius	23	23	23
Noves tendències del fitness	24	24	24
Resolució de conflictes	25	25	25
L'aula d'acollida	26	26	26
La nova llei de qualitat (LOCE)	27	27	27

Altres aspectes: indicar quins

Educació Física en l'etapa de Primària	28	28	28
No ho sap	98	98	98
No contesta	99	99	99

P47 Ha adquirit el departament recursos didàctics de suport per al professorat d'Educació Física en els últims tres cursos? Respongui amb un SÍ o un NO.

	Sí	No	NS	NC
Llibres d'EDUCACIÓ en general	1	2	8	9
Llibres relacionats amb la DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA	1	2	8	9
Llibres relacionats amb la didàctica de l'Educació Física especial (NEE)	1	2	8	9
Llibres relacionats amb els CONTINGUTS de l'àrea	1	2	8	9
LLIBRES DE TEXT d'Educació Física de diferents editorials	1	2	8	9
Lleis, decrets, NORMATIVES (DOGC) que afecten el departament	1	2	8	9
Unitats didàctiques i crèdits	1	2	8	9
Revistes especialitzades	1	2	8	9
Selecció de pàgines web relacionades amb l'àrea i recopilades a Favoritos	1	2	8	9
Vídeos	1	2	8	9
CD-Rom (paquet educatiu multimèdia)	1	2	8	9

Altres recursos: indicar quins

P48 El departament està subscrit a alguna revista mensual trimestral... on apareguin articles relacionats amb l'àrea?



Sport Life	01
Apunts d'Educació Física i Esports	02
Revista de Educación Física	03
Revista Tándem (editorial Graó)	04
Cuadernos de Pedagogía	05
Revistes d'un esport en concret	06
Revistes relacionades amb temes de salut	07
Revistes estrangeres	08
Revistes electròniques	09
<i>Altres revistes: indicar quines</i>	
Gigantes	10
RED	11
Esport Manager	12
Intergym's	13
No ho sap	98
No contesta	99

P49 A la biblioteca del centre hi ha llibres relacionats amb l'àrea d'Educació Física perquè l'alumnat els pugui consultar?

Sí

No

No contesta

Ara és el moment d'incidir en La programació de les activitats complementàries i extraescolars que es proposen en el seu centre

P50 Durant els següents "dies lectius de caire festiu", el centre proposa ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES DE CARÀCTER ESPORTIU?

ENTREVISTADOR: Per a cada un dels dies heu de formular les preguntes seguint aquest ordre.

Lliurar la targeta núm. 22 on apareixen les opcions d'activitats.

Dies lectius de caire festiu	Es fa classe NORMAL?		En cas de NO fer classe normal... ES FAN ACTS. ESPORTIVES?		En cas de fer acts. Esportives... QUIN TIPUS D'ACTIVITATS?						
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
La Castanyada	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
Nadal	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
Carnestoltes	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
Sant Jordi	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
Final de curs	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
	Es fa activitat d'esquí?										
Setmana Blanca (3-5 dies)	SÍ	NO			1	2	3	4	5	6	7
Sortida a la neu d'un dia	SÍ	NO			1	2	3	4	5	6	7
	Es fa algun tipus de setmana/dies d'activitats culturals?		En cas de fer altres dies d'activitats culturals... ES FAN ACTS. ESPORTIVES?		En cas de fer acts. Esportives... QUIN TIPUS D'ACTIVITATS?						
Setmana cultural (3-5 dies)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
Festa del Patró/na (només als centres privats, si cau en horari lectiu entre setmana)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
<i>Altres possibilitats d'activitats complementàries</i>											
LLIGUES INTERNES (patis, menjador...)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
COLÒNIES/CONVIVÈNCIES SETMANES ESPORTIVES	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7
COMPETICIONS ESPORTIVES DISTRICTE	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	6	7

Targeta núm. 22 (tipus d'activitats)

Tallers esportius	1
Gimcanes esportives per equips	2
Exhibicions	3
Competicions esportives	4
Sortides esportives (<i>skating, bowling...</i>)	5
Curses Populars	6
Sortides al Medi Natural	7

P51 Es realitzen en aquest centre activitats extraescolars? Entenem aquestes activitats com a “extracurriculars”, és a dir, que es fan dins el recinte escolar però fora del currículum de l'àrea.

Sí

No

No ho sap

No contesta

Passar a P52

Passar a P52

Passar a P52

P51a Qui és el responsable de gestionar aquestes activitats que es fan dins el recinte escolar fora de l'horari lectiu?

Una empresa privada	01
L'associació d'alumnes	02
Monitors contractats per l'AMPA del centre	03
Els pares dels alumnes	04
Monitors contractats per la direcció del centre	05
El professorat d'Educació Física	06
El cap del departament d'Educació Física	07
El cap de departament de Primària	08
La tutoria tècnica d'Activitats i serveis escolars	09
L'Ajuntament (districte)	10
La direcció del centre (cap d'estudis, director...)	11
L'AMPA del centre	12

Altres: indicar qui

Escola esportiva del centre	13
No contesta	99

ENTREVISTADOR: Aquesta pregunta caldrà fer-la només en el cas que l'entrevistat respongui a aquestes opcions assenyalades.

P51b La coordinació d'aquestes activitats suposa una dedicació extraordinària. En aquest sentit les hores de dedicació del professorat encarregat...

li compten com a hores lectives	1
li compten com a hores de permanència en el centre	2
li compten com a guàrdies, tutoria...	3
les cobra en nòmina	4
no li compten	5
no les cobra	6

Altres: indiqueu altres fórmules

No ho sap	8
No contesta	9

ESTEM ARRIBANT AL FINAL DEL QÜESTIONARI. UN ÚLTIM ESFORÇ FINAL PER PARLAR SOBRE LES INSTAL·LACIONS I EL MATERIAL NECESSARIS PER IMPARTIR L'EDUCACIÓ FÍSICA EN AQUEST CENTRE.

P52 Quantes pistes poliesportives hi ha al centre?

Cap pista	01
Una	02
Dues	03
Tres	04
Quatre	05
Cinc	06
Sis	07
Set	08
Vuit	09
Nou	10
Deu	11
Més de deu	12

Pistes de bàsquet	1	2	3	4	5	6
Pistes de vòlei	1	2	3	4	5	6
Pistes de mini bàsquet	1	2	3	4	5	6
Poliesportiu cobert	1	2	3	4	5	6
Piscines	1	2	3	4	5	6

P53 El centre disposa d'una zona d'esbarjo al marge de les pistes poliesportives on poder fer classe?

Sí

No

No contesta

P54 Hi ha algun espai cobert per a la pràctica d'activitat física?

P54a Existeix dins aquest espai cobert algun factor que en pugui limitar l'ús a les classes d'Educació Física? Dit d'una altra manera, hi ha algun element que dificulti o impossibiliti el treball d'alguns continguts?

ENTREVISTADOR: Lliurar Targeta 23

No existeix cap factor limitant	01
Els llums no estan protegits (perill)	02
Hi ha columnes al mig (perill)	03
No hi ha alçada suficient (sostre baix)	04
Hi ha material gran enganxat a les parets	05
No hi ha miralls (útils per a activitats d'expressió)	06
Hi ha mirall a les parets (perill)	07
Les dimensions són reduïdes	08
Tipus de terra	09
No hi ha possibilitat de separar en dos espais	10
La reverberació és excessiva	11
Entra el sol directament (orientació explicacions)	12
No tenim aparell de música prou potent	13
No disposem de protector per al terra	14
Falta de neteja o manteniment	15
<i>Altres factors: indicar quin/s</i>	
Només es pot utilitzar per fer expressió corporal	16
Parets/sostres de Pladur (impactes KO)	17
No hi ha ventilació	18
Hi ha vidres a les parets (perill)	19
Hi ha aules a sota (soroll que molesta a altres classes)	20
No contesta	

P54b És prou gran com per poder treballar amb dos grups simultàniament?

Sí

Passar a P55

No

→ **P54c En aquest cas pot indicar de manera aproximada el nombre de metres quadrats**

ENTREVISTADOR: Lliurar Targeta 24.

Espai cobert 1

Espai cobert 2

ENTREVISTADOR: si hi ha més d'un espai cobert marqueu amb una fletxa els metres de cada un.

10 x 10 = 100 m2	01
10 x 15 = 150 m2	02
20 x 10 = 200 m2	03
15 x 15 = 225 m2	04
15 x 20 = 300 m2	05
20 x 20 = 400 m2	06
20 x 22 = 440 m2	07
20 x 23 = 460 m2	08
20 x 24 = 480 m2	09
20 x 25 = 500 m2	10
Entre 501 i 600 m2	11
Entre 601 i 700 m2	12
Entre 701 i 800 m2	13
40 x 20 = 800 m2	14
No ho sap	98
No contesta	99

P55 Hi ha vestidors i dutxes suficients per a tot l'alumnat que pugui tenir Educació Física a una mateixa hora, fins i tot en el cas de coincidència de més de dos grups?

Sí
Passar a P56

No

P55a Quines repercussions provoca aquest fet en les operacions d'entrada i sortida de l'alumnat de la zona de vestidors?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 25

Hi ha només dos vestidors i no hi caben tots	01
Hi ha només tres vestidors i no hi caben tots	02
Hi ha només quatre vestidors i no hi caben tots	03
Hi ha poques dutxes i dutxar-se no pot ser obligatori	04
Només es dutxen els grups que estan sols	05
Surten tard i arriben tard a altres classes	06
S'acumulen molts alumnes i crea problemes de comportament	07
Les classes d'últimes hores no es dutxen	08
Dividim cada vestidor en dos (problemes de control de bosses)	09
<i>Altres repercussions: indicar quines</i>	
No hi ha vestidors, hem d'utilitzar els lavabos	10
Tot i que hi ha vestidors NO es poden utilitzar	11
El terra dels vestidors és lliscant (perill)	12
No hi ha aigua calenta (no es poden dutxar)	13
No contesta	99

p56 Contesti sí o no a aquestes preguntes sobre el magatzem del material d'educació física.

	Sí	No	NS	NC
Disposeu d'un magatzem per guardar el material?	1	2	8	9
<i>Si la resposta és NO, passar a la P57</i>				
<i>Si la resposta és Sí...</i>				
Heu de tenir el material més gran dins l'espai cobert per manca de lloc suficient en el magatzem?	1	2	8	9
El magatzem està a peu de pista, a prop de les instal·lacions?	1	2	8	9
El material té una sortida fàcil des del magatzem?	1	2	8	9

P57 Teniu una sala específica o pròpia, al marge de la sala de professors, on els membres del departament puguin desenvolupar tasques de preparació de classes correcció etc...?

Sí

No

Passar a P58

P57a Compartiu aquest espai amb professorat d'altres departaments?

Sí

No

Passar a P57c

P57b Amb quin/s departament/s compartiu l'espai?

Matemàtiques	01
Llengua Castellana	02
Llengua Catalana	03
Llengües estrangeres	04
Ciències de la Naturalesa	05
Ciències Socials	06
Música	07
Visual i Plàstica	08
Tecnologia	09

P57c Quin material informàtic de suport teniu dins el departament?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 26.

Ordinador obsolet	01
Ordinador actualitzat	02
Esteu connectats en xarxa	03
Connexió a internet	04
Impressora	05
Escàner	06
Reproductor de CD	07
Gravadora de CD	08
Reproductor de DVD	09
Gravador de DVD	10
No tenim material informàtic	11
Altres: indicar quins	
No contesta	99

P58 Quines instal·lacions esportives (municipals, públiques, privades de clubs...) teniu a menys de 10' caminant des del vostre centre?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 27.

Poliesportiu (Si es diu aquesta opció s'entén que a l'interior hi haurà altres sales)	01
Piscina	02
Pistes poliesportives	03
Pista d'atletisme	04
Camp de futbol	05
Pistes de tennis	06
Camp de baseball	07
Gimnàs	08
Sala de fitness (cardiovascular)	09
Rocòdrom artificial	10
Sala de musculació	11
Circuit natural (Parc)	12
Zona de patinatge	13
Carril bici	14
Pistes de paddle	15
Frontó	16
Sala amb tatami	17
Cap instal·lació es troba a menys de 10' caminant	18
<i>Altres instal·lacions: indicar quines</i>	
Platja	19
No ho sap	98
No contesta	99

P59 Les feu servir en horari lectiu?

Sí

No

→ **P59c Quina és la raó per no utilitzar-les?**

Estan molt lluny	01
No tenim ningú que ens acompanyi	02
No ens dóna el permís el Consell Escolar	03
És perd massa temps en desplaçaments	04
No hi ha conveni de col·laboració	05
No ens ho hem plantejat	06
Estem estudiant la possibilitat	07
Problemes de responsabilitat	08
Legislació actual sobre les sortides	09
No tenim necessitat de sortir	10
<i>Altres: indicar quina raó</i>	
Tenim piscina pròpia	11
Per una qüestió econòmica	12
Es va provar un curs i no va funcionar	13
Perfil alumnat	14
No ho sap	98
No contesta	99

P59a Quines instal·lacions esportives utilitzeu?

ENTREVISTADOR: Lliurar la targeta 28.

Poliesportiu	01
Piscina	02
Pistes poliesportives	03
Pista d'atletisme	04
Camp de futbol	05
Pistes de tennis	06
Camp de baseball	07
Gimnàs	08
Sala de fitness (càrdio)	09
Rocòdrom artificial	10
Sala de musculació	11
Circuit natural	12
Zona de patinatge	13
Carril bici	14
Pistes de paddle	15
Frontó	16
Sala amb tatami	17
<i>Altres: indicar quines</i>	
No ho sap	98
No contesta	99

P59b Feu un ús puntual o bé un ús continuat d'aquesta o aquestes instal·lacions?

Ús puntual	1
Ús continuat	2
No contesta	9

INCIDÈNCIES ABANS DE L'ENTREVISTA

- Núm. ordre d'entrevista (en cas d'haver-ne fet més d'una): _____
- Núm. trucades telefòniques necessàries per concertar entrevista: _____
 - El cap de departament està absent
 - El cap de departament arriba amb retard
 - El cap de departament arriba puntual

ENTREVISTA REALITZADA

1. Data realització:
2. Dia de la setmana en què té lloc l'entrevista:
 - Dilluns.....1
 - Dimarts.....2
 - Dimecres.....3
 - Dijous.....4
 - Divendres.....5
3. Durada aproximada de l'entrevista: _____ (en minuts)
4. Franja horària de realització:
 - Matí (8-12 hores)1
 - Migdia (12-16 hores)2
 - Tarda (16-20 hores)3
5. Lloc (espai físic) de l'entrevista:
6. Hi ha hagut interrupcions?
7. Quin tipus d'interrupcions?
8. Consideres que aquestes circumstàncies han condicionat l'entrevista?
9. Per què?

INCIDÈNCIES DESPRÉS DE L'ENTREVISTA (VALORACIÓ)

	Molt bo	Bo	Regular	Dolent
Ritme desenvolupament				
Grau de disponibilitat				
Grau de sinceritat				

Comentaris de l'entrevistador respecte a l'estudi/qüestionari:

Detecció de preguntes en què hem trobat problemes:

	Núm. pregunta
PROBLEMES DE COMPRESIÓ	
RETICÈNCIES A L'HORA DE RESPONDRE	
INCÒMODES PER A L'ENTREVISTAT	

COMENTARIS DE L'ENTREVISTADOR/A:

14.3 Annex 3

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
ENTRADA	9.1.1. Instal·lacions i material	Pati	53
		Pista poliesportiva	52
		Espai cobert (gimnàs)	54
		Vestidors	55
		Dutxes	55
		Magatzem	56
		Altres espais de pràctica	57,58,59

P53: DISPOSEU D'UNA ZONA D'ESBARJO AL MARGE DE LES PISTES POLIESPORTIVES ON PODER FER CLASSE?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	67	34,0	34,0
	Si	130	66,0	100,0
	Total	197	100,0	

Taula 9.1.2: Zona d'esbarjo

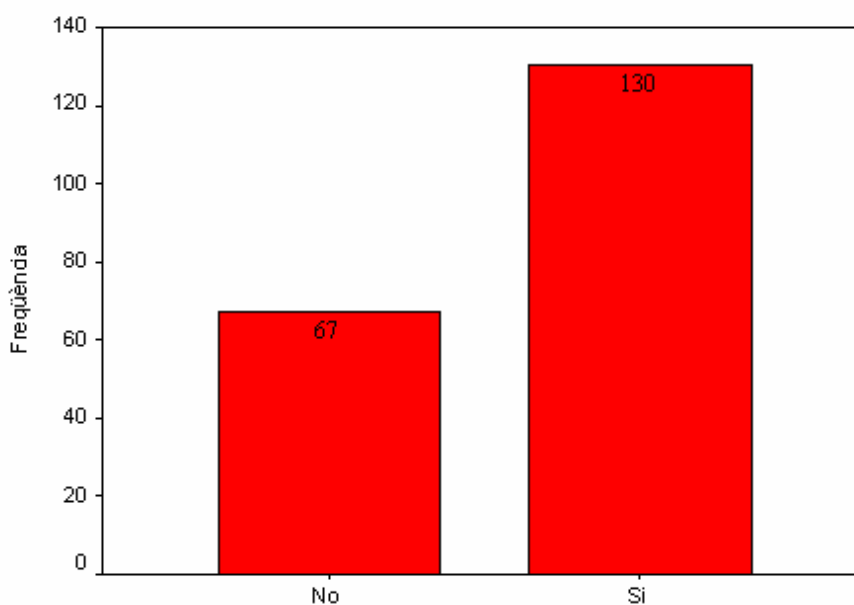
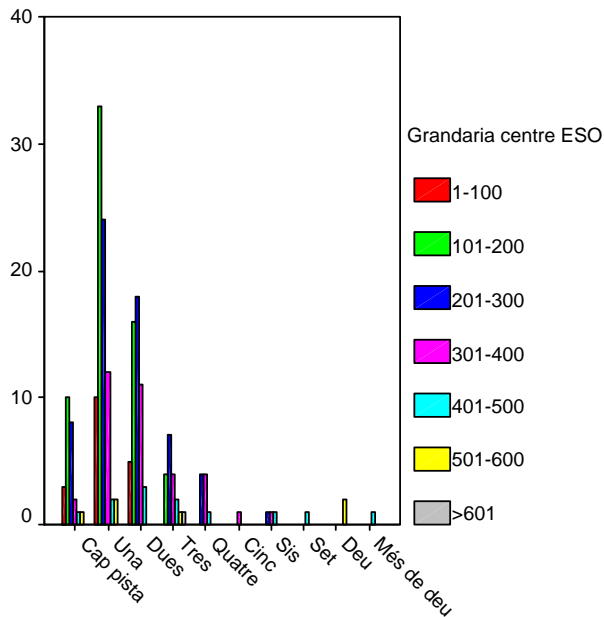


Figura 9.1.8: Zona d'esbarjo

P52: QUANTES PISTES POLIESPORTIVES TENIU AL CENTRE?

		Frequència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Cinc	1	,5	,5
	Set	1	,5	1,0
	Més de deu	1	,5	1,5
	Deu	2	1,0	2,5
	Sis	3	1,5	4,1
	Quatre	9	4,6	8,6
	Tres	19	9,6	18,3
	Cap pista	25	12,7	31,0
	Dues	53	26,9	57,9
	Una	83	42,1	100,0
	Total	197	100,0	

Taula 9.1.3: Pistes poliesportives

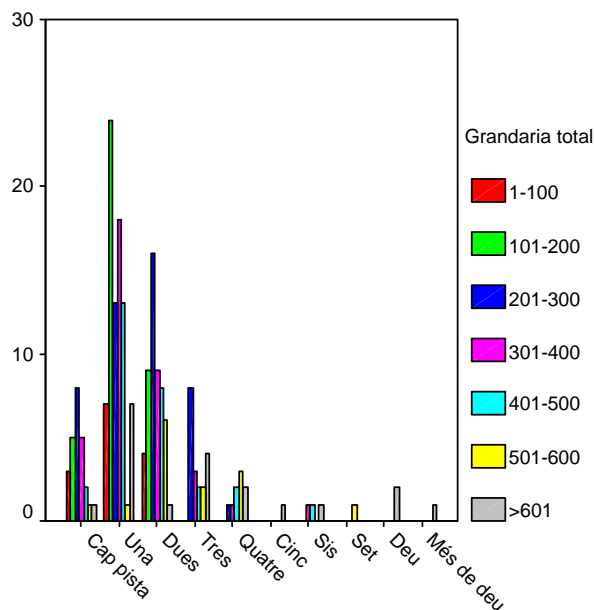


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	135,319 ^a	54	,000
Razón de verosimilitud	66,194	54	,123
Asociación lineal por lineal	33,270	1	,000
N de casos válidos	197		

a. 58 casillas (82,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Figura 9.1.9 : Pistes poliesportives, segons grandària centre ESO



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,157 ^a	54	,000
Razón de verosimilitud	79,718	54	,013
Asociación lineal por lineal	31,790	1	,000
N de casos válidos	197		

a. 57 casillas (81,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Figura 9.1.10: Pistes poliesportives, segons grandària total

P54: TENIU ALGUN ESPAI COBERT PER A LA PRÀCTICA D'ACTIVITAT FÍSICA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	42	21,3	21,3
	Sí	155	78,7	100,0
	Total	197	100,0	

Taula 9.1.4: Espai cobert

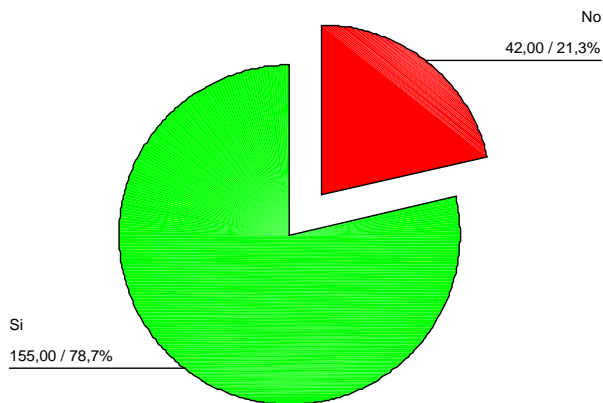


Figura 9.1.11: Espai cobert

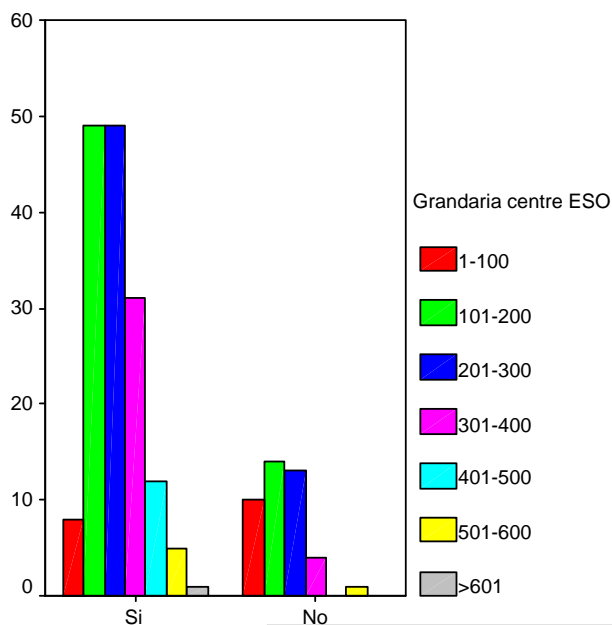


Figura 9.1.12: Espai cobert segons grandària centre ESO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,254 ^a	6	,006
Razón de verosimilitud	18,722	6	,005
Asociación lineal por lineal	11,112	1	,001
N de casos válidos	197		

a. 6 casillas (42,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

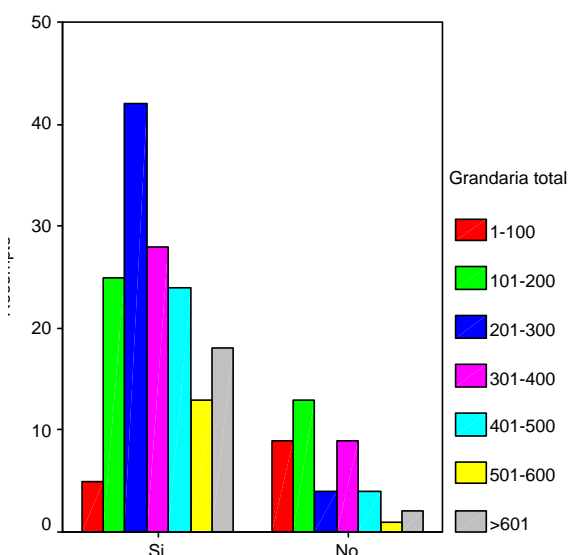


Figura 9.1.13: Espai cobert segons grandària total

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,772 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	25,673	6	,000
Asociación lineal por lineal	12,440	1	,000
N de casos válidos	197		

a. 3 casillas (21,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,98.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,435 ^a	5	,006
Razón de verosimilitud	15,460	5	,009
Asociación lineal por lineal	4,793	1	,029
N de casos válidos	197		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

Figura 9.1.14: Espai cobert segons titularitat

P54a: EXISTEIX DINS D'AQUEST ESPAI COBERT ALGUN FACTOR QUE POT LIMITA NE L'ÚS EN LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA? DIT D'UNA ALTRA MANERA, HI HA ALGUN ELEMENT QUE DIFICULTI O IMPOSSIBILITI EL TREBALL D'ALGUNS CONTINGUTS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No existeix cap factor limitant	30	1,9	9,3	9,3
	Il·lums no estan protegits	20	1,3	6,2	15,5
	columnes al mig	36	2,3	11,2	26,7
	sostre baix	73	4,6	22,7	49,4
	enganxat a les parets	8	,5	2,5	51,9
	No miralls	23	1,5	7,1	59,0
	miralls	4	,3	1,2	60,2
	Dimensions reduïdes	45	2,8	14,0	74,2
	terra	12	,8	3,7	78,0
	Separar dos espais	16	1,0	5,0	82,9
	reverberació	25	1,6	7,8	90,7
	sol directament	2	,1	,6	91,3
	No música prou potent	6	,4	1,9	93,2
	Protector pel terra	3	,2	,9	94,1
	neteja o manteniment	5	,3	1,6	95,7
	Només ús Expressió corporal	5	,3	1,6	97,2
	Parets/sostres pladur (impactes KO)	4	,3	1,2	98,4
	No ventilació	2	,1	,6	99,1
	Vidres a les parets (perill)	1	,1	,3	99,4
Aules a sota: soroll, molèsties	2	,1	,6	100,0	
Total	322	20,3	100,0		
Perduts	Sistema	1262	79,7		
Total	1584	100,0			

Taula 9.1.5: Factors limitants de l'espai cobert

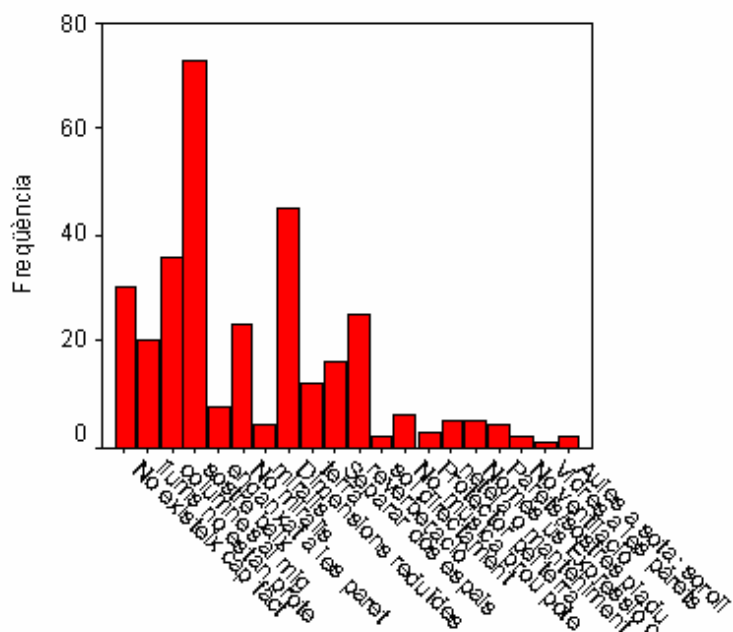


Figura 9.1.15: Factors limitants de l'espai cobert

P54b: ÉS SUFICIENTMENT GRAN COM PER PODER TREBALLAR AMB DOS GRUPS SIMULTÀNIAMENT?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	52	3,3	32,9	32,9
	No	106	6,7	67,1	100,0
	Total	158	10,0	100,0	
Perduts	Sistema	1426	90,0		
Total		1584	100,0		

Taula 9.1.6: Grandària espai cobert

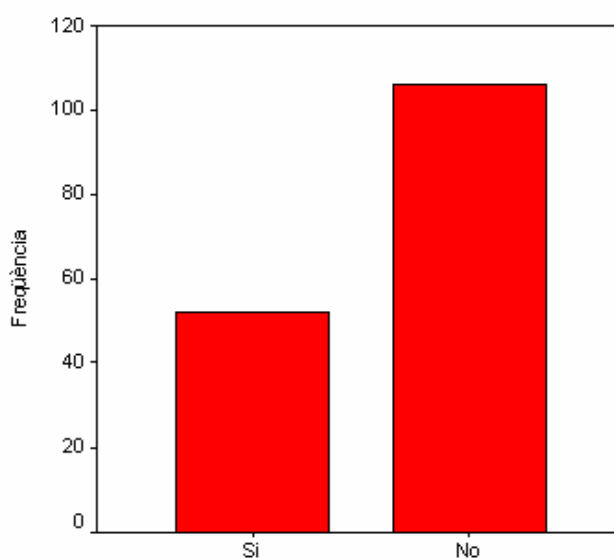


Figura 9.1.16: Grandària espai cobert

P54c: EN AQUEST CAS POT INDICAR-ME DE MANERA APROXIMADA EL Nº DE METRES QUADRATS DE L'ESPAI COBERT?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Metres quadrats	501 i 600	1	1,0	1,0
	800 m2	1	1,0	1,9
	500	2	1,9	3,8
	400	4	3,8	7,6
	NS	4	3,8	11,4
	225	9	8,6	20,0
	300	11	10,5	30,5
	100	23	21,9	52,4
	200	23	21,9	74,3
	150	27	25,7	100,0
	Total	105	100,0	

Taula 9.1.7: Nº de metres quadrats aproximats de l'espai cobert

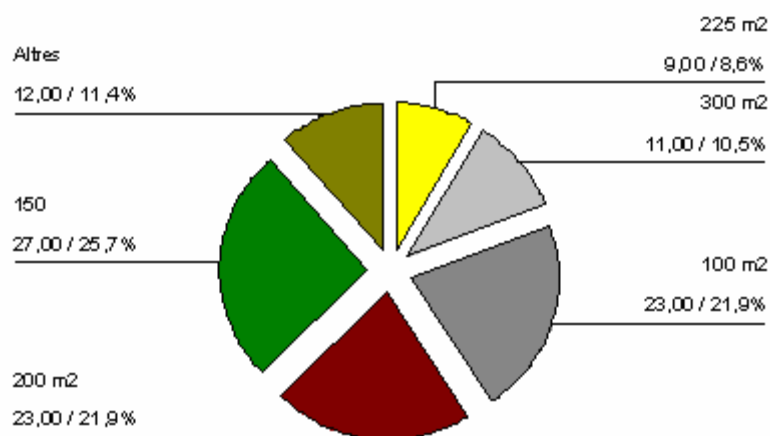


Figura 9.1.17: N° de metres quadrats aproximats

P55: HI HA VESTIDORS I DUTXES SUFICIENTS PER A TOT L'ALUMNAT QUE PUGUI TENIR EDUCACIÓ FÍSICA A UNA MATEIXA HORA FINS I TOT EN EL CAS DE COINCIDÈNCIA DE MÉS DE DOS GRUPS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	88	5,6	45,1	45,1
	Sí	107	6,8	54,9	100,0
	Total	195	12,3	100,0	

Taula 9.1.8: Vestidors i dutxes

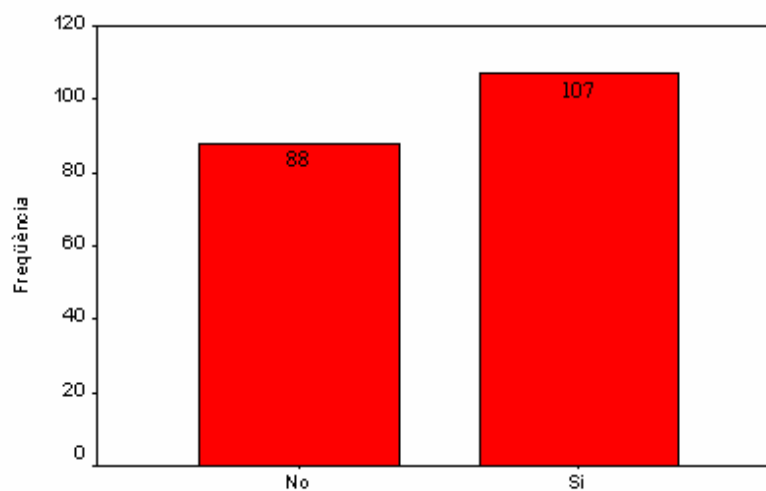


Figura 9.1.18: Vestidors i dutxes

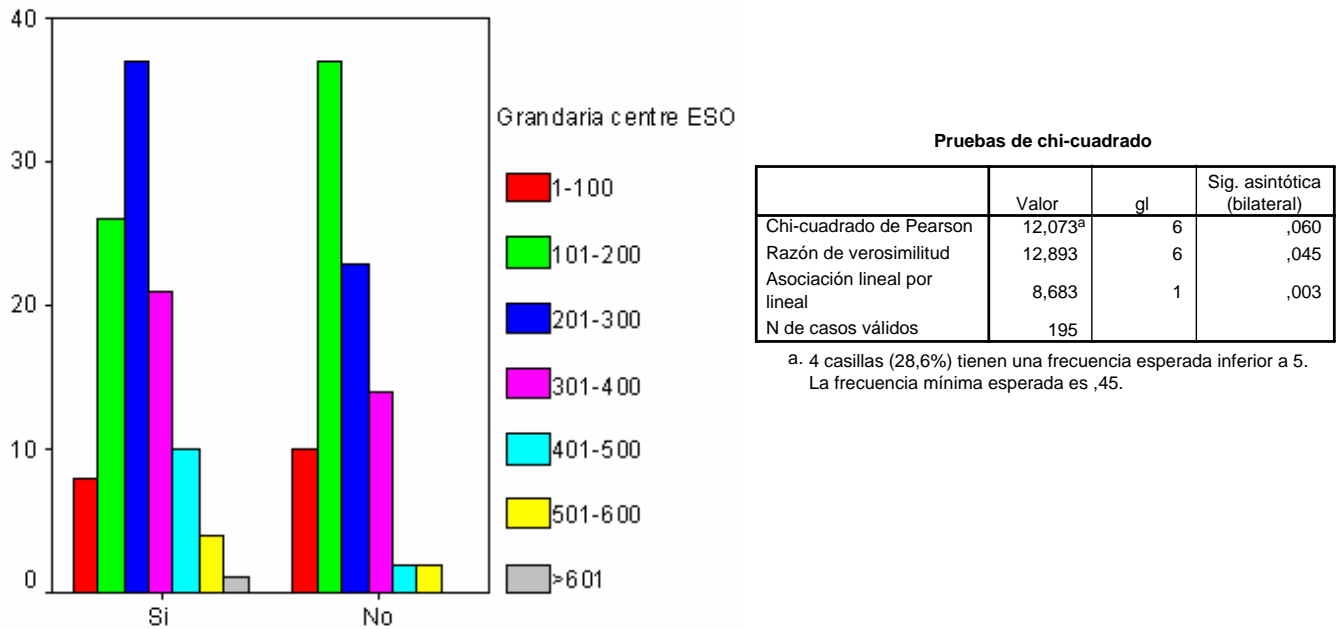


Figura 9.1.19: Vestidors i dutxes, segons grandària centre ESO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,841 ^a	9	,070
Razón de verosimilitud	16,375	9	,059
Asociación lineal por lineal	,865	1	,352
N de casos válidos	195		

a. 1 casillas (5,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,51.

Figura 9.1.20: Vestidors i dutxes, segons districte

P55a: QUINES REPERCUSSIONS PROVOCA AQUEST FET EN LES OPERACIONS D'ENTRADA I SORTIDA DE L'ALUMNAT DE LA ZONA DE VESTIDORS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Nomes 2 vestidors i no hi caben tots	27	1,7	32,9	32,9
	Només 4 vestidors i no hi caben tots	2	,1	2,4	35,4
	Poques dutxes i dutxar-se no pot ser obligatori	36	2,3	43,9	79,3
	Surten tard i arriben tard	1	,1	1,2	80,5
	Problemes de comportament	1	,1	1,2	81,7
	Dividim vestidor en dos	1	,1	1,2	82,9
	No vestidors, ús lavabos	11	,7	13,4	96,3
	NO es poden utilitzar vestidors	1	,1	1,2	97,6
	Terra vestidors lliscant (perill)	1	,1	1,2	98,8
	No hi ha aigua calenta (NO dutxa)	1	,1	1,2	100,0
	Total	82	5,2	100,0	
Perduts	Sistema	1502	94,8		
	Total	1584	100,0		

Taula 9.1.9: Repercussions insuficiència de vestidors i dutxes

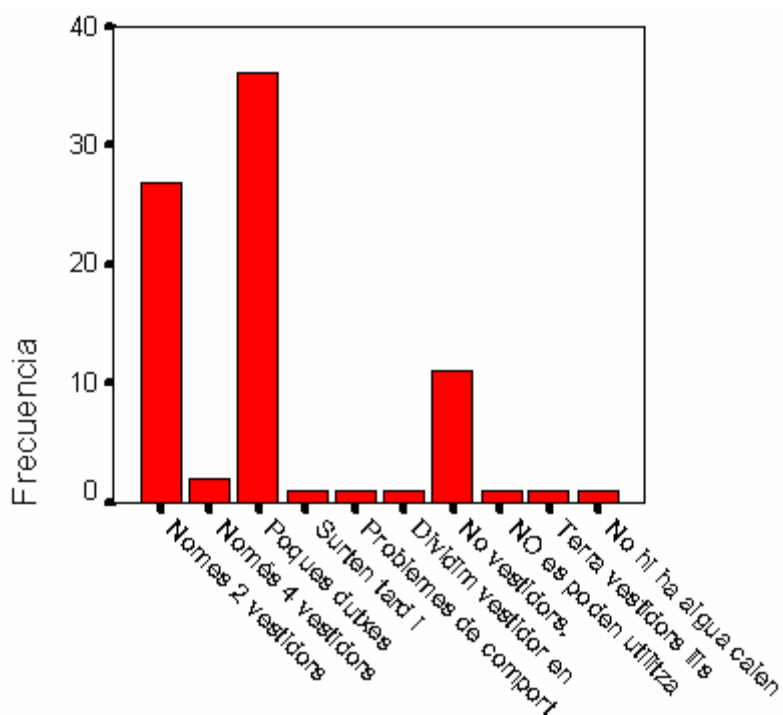


Figura 9.1.21: Repercussions insuficiència de vestidors i dutxes

P56: CONTESTI SÍ O NO A AQUESTES PREGUNTES SOBRE EL MAGATZEM DEL MATERIAL D'EDUCACIÓ FÍSICA

	P56a Disposeu d'un magatzem per guardar el material?		P56b Heu de tenir el material més gran din l'espai cobert per manca de lloc suficient en el magatzem?		P56c El magatzem està a peu de pista, a prop de les instal·lacions?		P56d El material té una sortida fàcil des del magatzem?	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Sí	175	90,7%	88	52,1%	146	83,0%	153	87,4%
No	18	9,3%	78	46,2%	29	16,5%	21	12,0%
NC			3	1,8%	1	,6%	1	,6%
Total	193	100,0%	169	100,0%	176	100,0%	175	100,0%

Taula 9.1.10: El magatzem de material

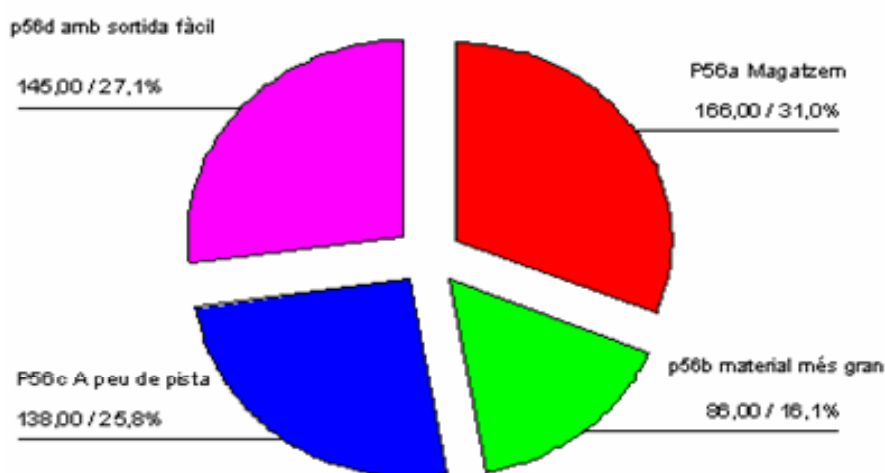
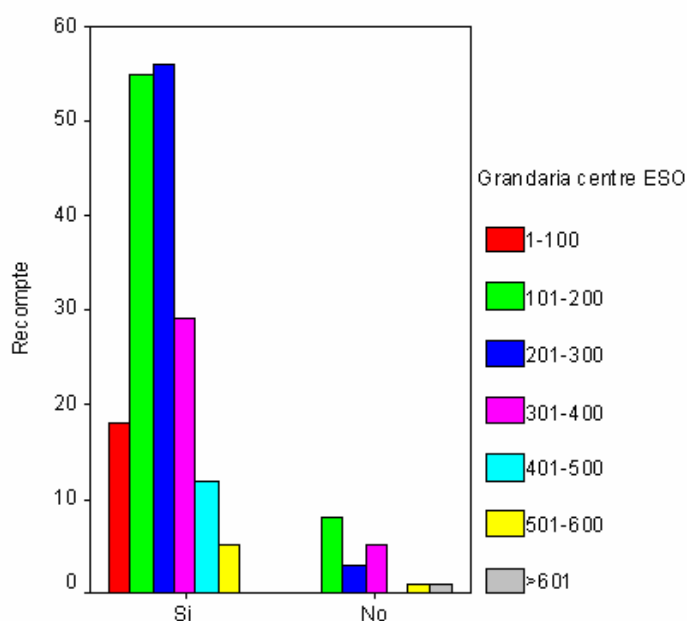


Figura 9.1.22: El magatzem de material

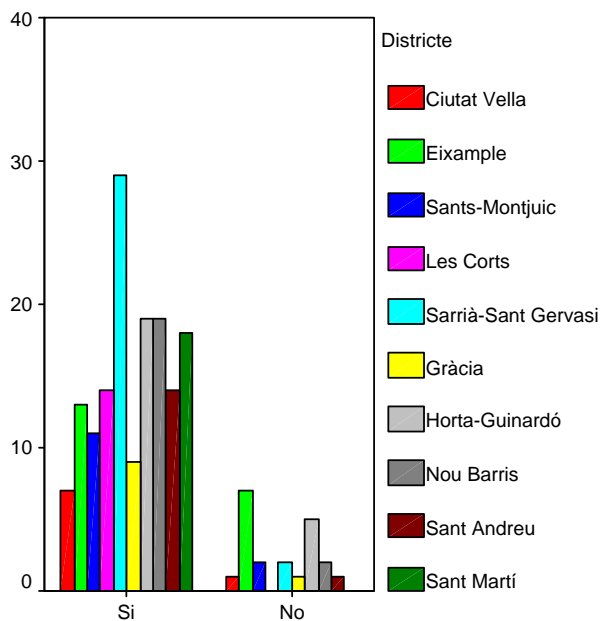


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,456 ^a	6	,012
Razón de verosimilitud	14,193	6	,028
Asociación lineal por lineal	1,375	1	,241
N de casos válidos	193		

a. 6 casillas (42,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

Figura 9.1.23: El magatzem de material, segons grandària centre ESO



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,678 ^a	9	,039
Razón de verosimilitud	18,625	9	,029
Asociación lineal por lineal	4,608	1	,032
N de casos válidos	174		

a. 10 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,97.

Figura 9.1.24: El magatzem de material, segons districte

P57: TENIU UNA SALA ON ELS MEMBRES DEL DEPARTAMENT PUGUIN DESENVOLUPAR TASQUES DE PREPARACIÓ DE CLASSES, CORRECCIÓ, ETC...?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	96	6,1	49,0	49,0
	Sí	100	6,3	51,0	100,0
	Total	196	12,4	100,0	

Taula 9.1.11: Sala preparació de l'assignatura

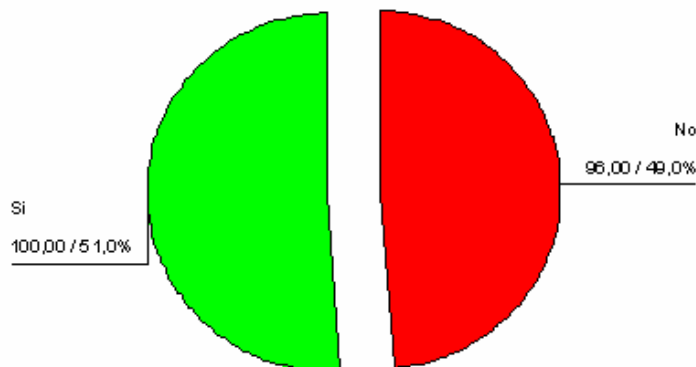
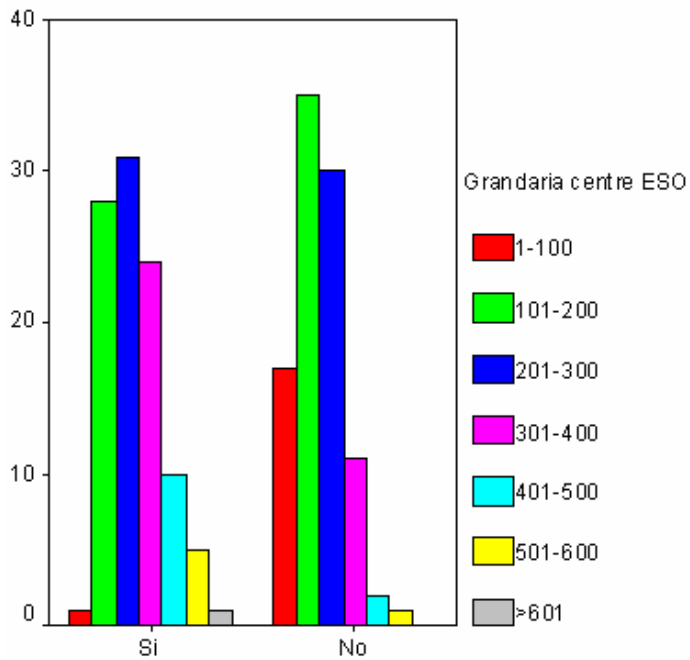


Figura 9.1.25: Sala preparació de l'assignatura

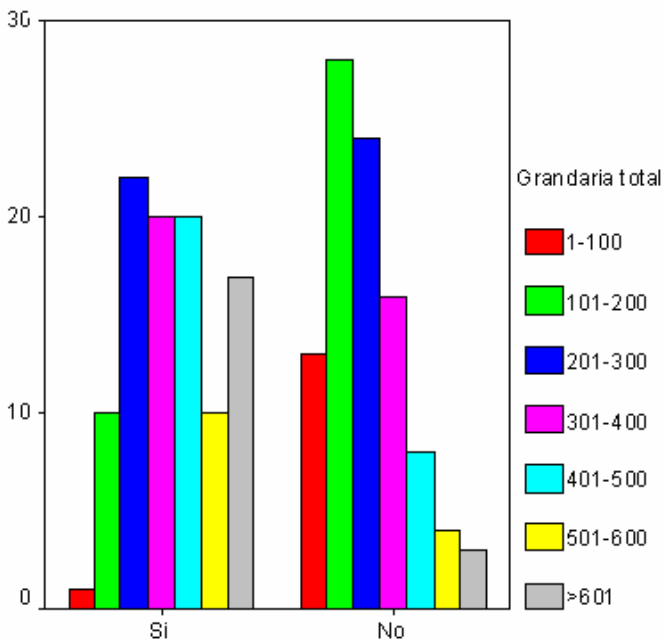


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,775 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	33,009	6	,000
Asociación lineal por lineal	24,741	1	,000
N de casos válidos	196		

a. 4 casillas (28,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Figura 9.1.26: Sala preparació de l'assignatura, segons grandària centre ESO

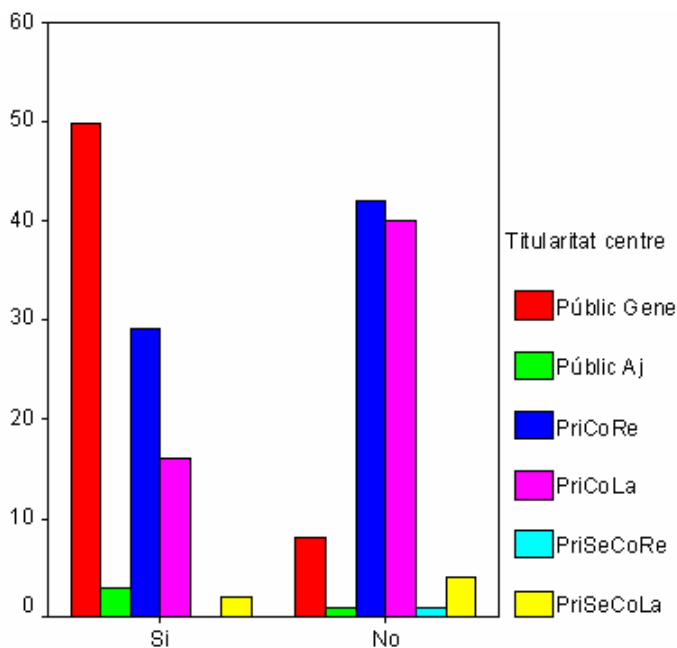


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,791 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	40,319	6	,000
Asociación lineal por lineal	34,329	1	,000
N de casos válidos	196		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,86.

Figura 9.1.27: Sala preparació de l'assignatura, segons grandària total



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,684 ^a	5	,000
Razón de verosimilitud	49,918	5	,000
Asociación lineal por lineal	40,129	1	,000
N de casos válidos	196		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Figura 9.1.28: Sala preparació de l'assignatura, segons titularitat

P57a: COMPARTIU AQUEST ESPAI AMB PROFESSORAT D'ALTRES DEPARTAMENTS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	23	1,5	22,8	22,8
	No	78	4,9	77,2	100,0
	Total	101	6,4	100,0	

Taula 9.1.12: Sala compartida amb professorat d'altres àrees

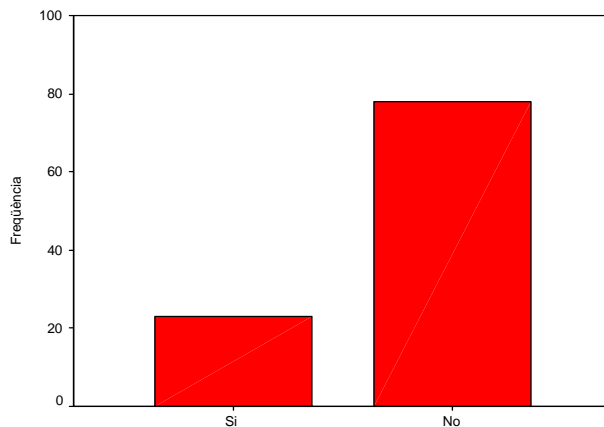


Figura 9.1.29: Sala compartida amb professorat d'altres àrees

P57b: AMB QUINA ÀREA COMPARTIU AQUESTA SALA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	LI. estrangeres	1	3,6	3,6
	Filosofia	1	3,6	7,1
	C. Naturals	2	7,1	14,3
	C. Socials	2	7,1	21,4
	Tecnologia	2	7,1	28,6
	LI. Cast	3	10,7	39,3
	Visual i Plàstica	8	28,6	67,9
	Música	9	32,1	100,0
Total		28	100,0	

Taula 9.1.13: Àrea amb la qual compartiu la sala

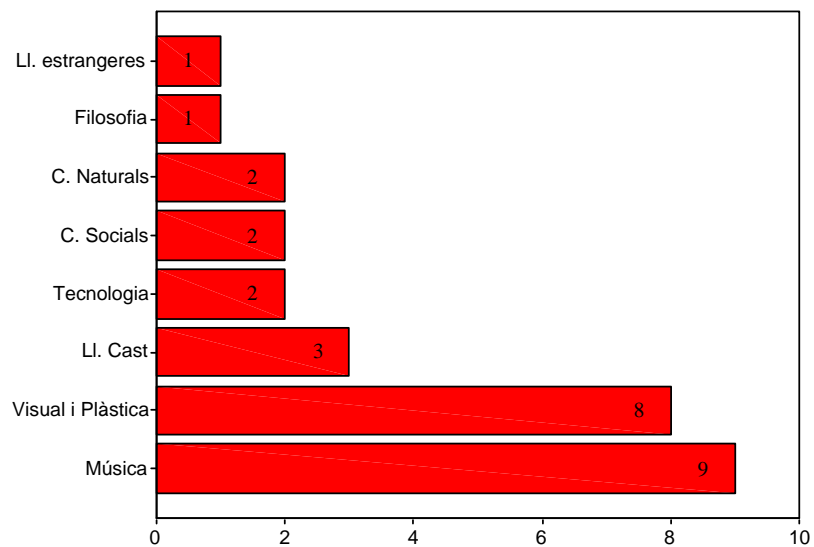


Figura 9.1.30: Àrea amb la qual compartiu la sala

P57c: QUIN MATERIAL INFORMÀTIC DE SUPORT TENIU DINS EL DEPARTAMENT?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Reproductor de DVD	2	1,0	1,0
	Gravadora CD	4	1,9	2,9
	Escàner	11	5,3	8,1
	Ordinador obsolet	13	6,2	14,4
	connectats en xarxa	15	7,2	21,5
	Reproductor CD	24	11,5	33,0
	internet	26	12,4	45,5
	Impressora	33	15,8	61,2
	Ordinador actualitzat	40	19,1	80,4
	No mat informàtic	41	19,6	100,0
Total		209	100,0	

Taula 9.1.14: Material informàtic

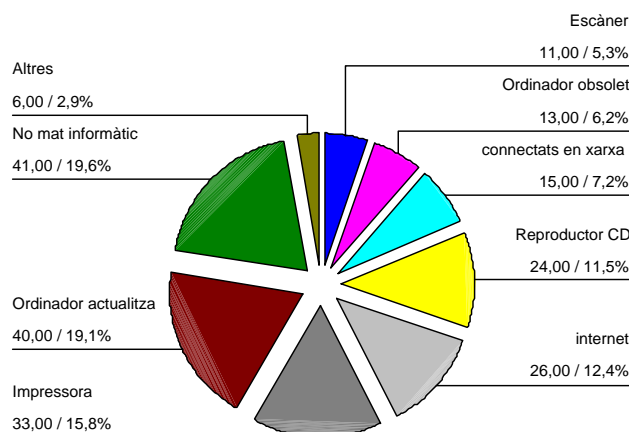
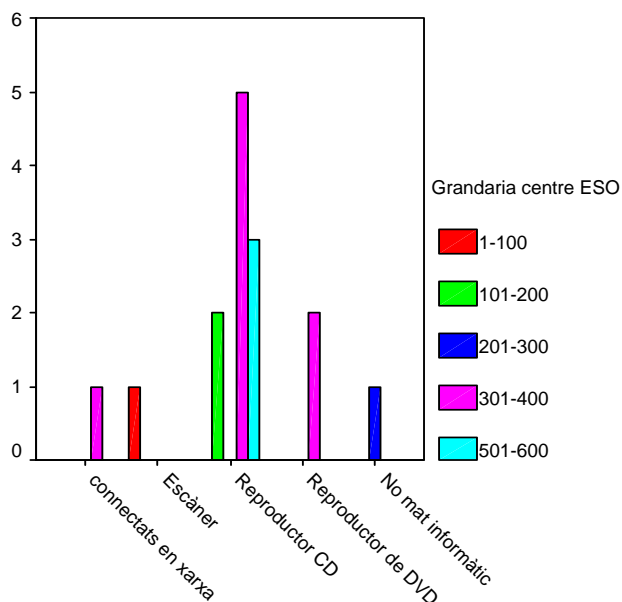


Figura 9.1.31: Material informàtic

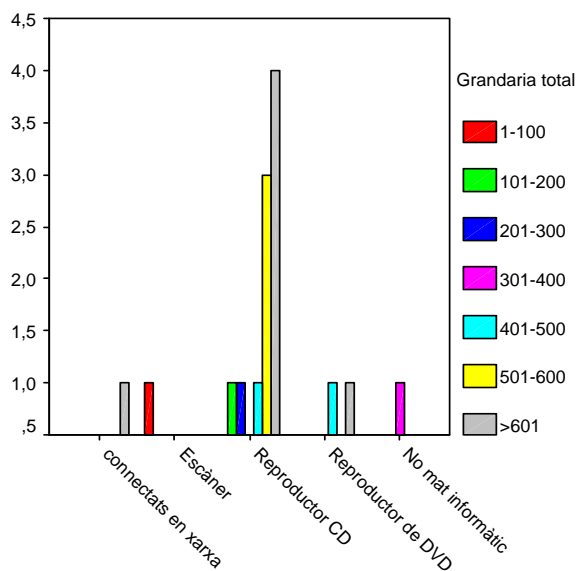


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,812 ^a	16	,008
Razón de verosimilitud	18,013	16	,323
Asociación lineal por lineal	,004	1	,948
N de casos válidos	15		

a. 24 casillas (96,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Figura 9.1.32: Material informàtic, segons grandària centre ESO



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,750 ^a	24	,072
Razón de verosimilitud	19,234	24	,739
Asociación lineal por lineal	,157	1	,692
N de casos válidos	15		

a. 35 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Figura 9.1.33: Material informàtic, segons grandària total

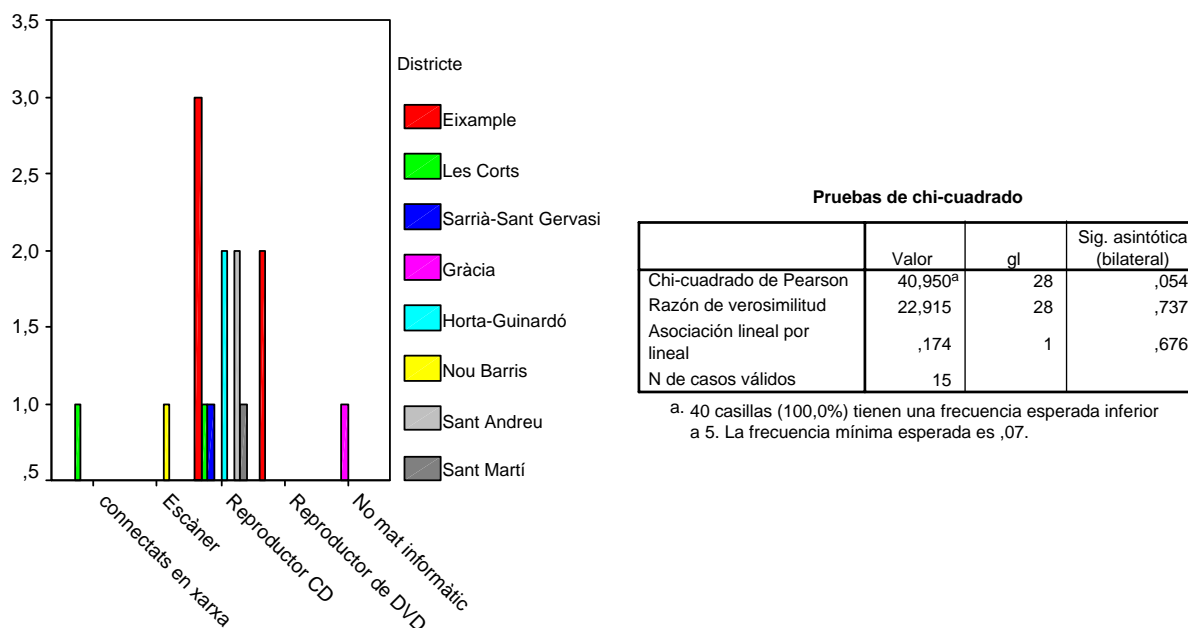


Figura 9.1.34: Material informàtic, segons districte

P58: QUINES INSTAL·LACIONS ESPORTIVES (MUNICIPALS, PÚBLIQUES, PRIVADES, DE CLUBS...) TENIU A MENYS DE 10' CAMINANT DEL VOSTRE CENTRE?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No sap	1	,1	,1
	Platja	2	,3	,4
	baseball	4	,5	,9
	paddle	8	1,0	1,9
	Cap	15	1,9	3,8
	atletisme	17	2,1	5,9
	Rocòdrom artificial	21	2,6	8,6
	tatami	21	2,6	11,2
	fitness	22	2,8	14,0
	Frontó	23	2,9	16,9
	musculació	24	3,0	19,9
	tennis	33	4,2	24,1
	Gimnàs	33	4,2	28,2
	patinatge	39	4,9	33,1
	poliesportives	49	6,2	39,3
	futbol	61	7,7	47,0
	Carril bici	65	8,2	55,2
	Parc	89	11,2	66,4
Piscina	129	16,2	82,6	
Poliesportiu	138	17,4	100,0	
Total	794	100,0		

Taula 9.1.15: Instal·lacions esportives a menys de 10 min. del centre

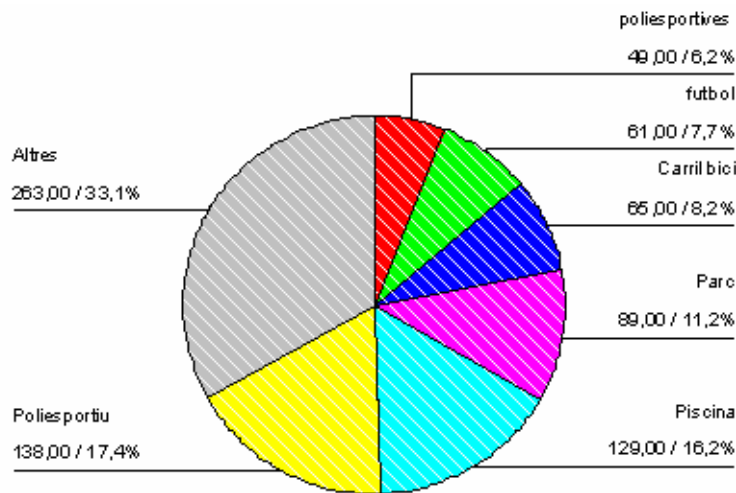


Figura 9.1.35: Instal·lacions esportives a menys de 10 min. del centre

	Districte										Total
	Ciutat Vella	Eixample	Sants-Montjuic	Les Corts	Sarrià-Sant Gervasi	Gràcia	Horta-Guinardó	Nou Barris	Sant Andreu	Sant Martí	
Poliesportiu	6	12	9	10	15	12	23	23	13	14	137
Piscina	4	14	9	11	15	9	22	21	14	10	129
poliesportives	4	6	3	4	3	3	7	9	3	4	46
atletisme		1		2	4		1	5	1	1	15
fútbol	2	1	7	1	7	4	10	13	9	7	61
tennis		1	1	1	6	3	9	2	8	2	33
baseball			1				1	2			4
Gimnàs	2	6	2	1	3		5	1	2	4	26
fitness	1	5	2	1	2		2		1	2	16
Rocòdrom artificial	1	1	1	1			2	7	5		18
musculació	1	3		1	2		4	2	4	1	18
Parc	4	4	7	8	13	5	14	11	4	7	77
patinatge		3			1	1	8	9	4	5	31
Carril bici	1	13	3	4	2	6	4	2	3	5	43
Frontó	1		1				2		1	1	6
tatami	1			1					1		3
Cap			1	2	8		1	1	1	1	15
Platja										1	1
No sap					1						1
Total	28	70	47	48	82	43	115	108	74	65	680

Taula 9.1.16: Instal·lacions properes al centre, segons districte

P59: LES FEU SERVIR EN HORARI LECTIU?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	95	49,0	49,0
	No	99	51,0	100,0
	Total	194	100,0	

Taula 9.1.17: Utilització en horari lectiu

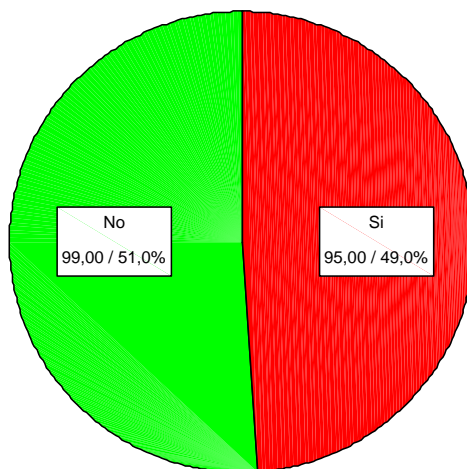
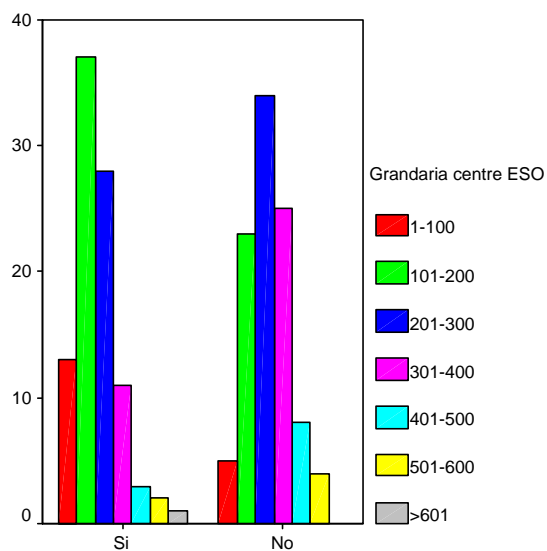


Figura 9.1.36: Utilització en horari lectiu

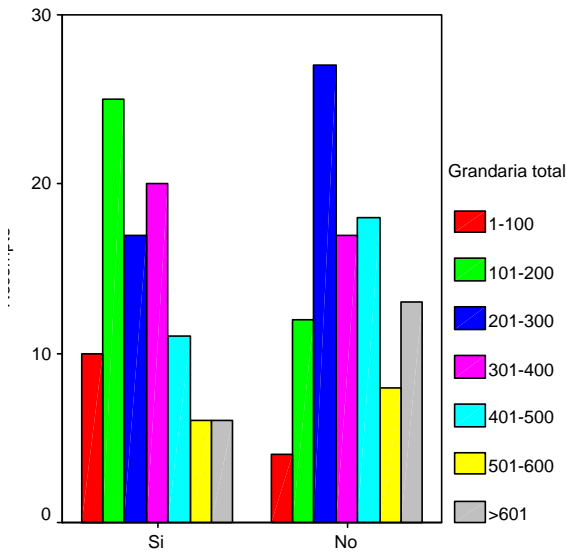


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,711 ^a	6	,010
Razón de verosimilitud	17,494	6	,008
Asociación lineal por lineal	11,251	1	,001
N de casos válidos	194		

a. 4 casillas (28,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Figura 9.1.37: Utilització en horari lectiu, segons grandària centre ESO

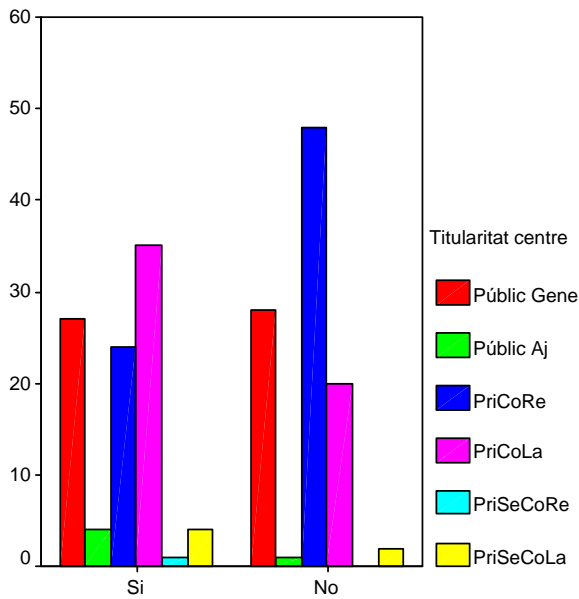


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,133 ^a	6	,028
Razón de verosimilitud	14,411	6	,025
Asociación lineal por lineal	7,922	1	,005
N de casos válidos	194		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,86.

Figura 9.1.38: Utilització en horari lectiu, segons grandària total



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,500 ^a	5	,008
Razón de verosimilitud	16,227	5	,006
Asociación lineal por lineal	1,353	1	,245
N de casos válidos	194		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Figura 9.1.39 : Utilització en horari lectiu, segons titularitat

P59a: QUINES INSTAL·LACIONS ESPORTIVES UTILITZEU?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	fitness	1	,6	,6
	musculació	1	,6	1,3
	patinatge	1	,6	1,9
	Frontó	1	,6	2,6
	Gimnàs	2	1,3	3,9
	tatami	2	1,3	5,2
	Platja	2	1,3	6,5
	Rocòdrom artificial	3	1,9	8,4
	tennis	4	2,6	11,0
	poliesportives	10	6,5	17,4
	futbol	11	7,1	24,5
	atletisme	14	9,0	33,5
	Parc	26	16,8	50,3
	Piscina	31	20,0	70,3
	Poliesportiu	46	29,7	100,0
	Total	155	100,0	

Taula 9.1.18: Instal·lacions esportives utilitzades

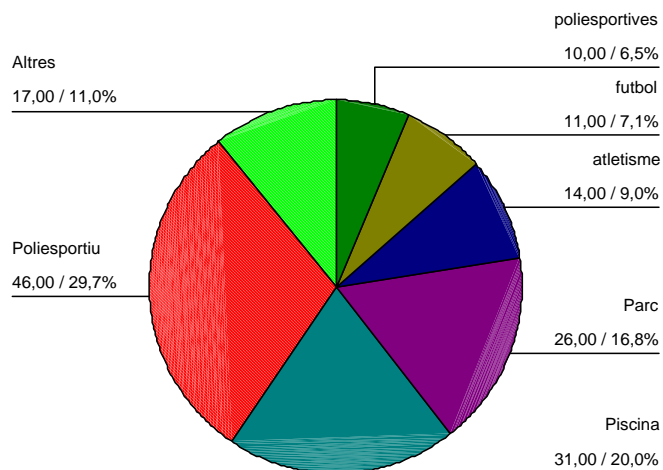
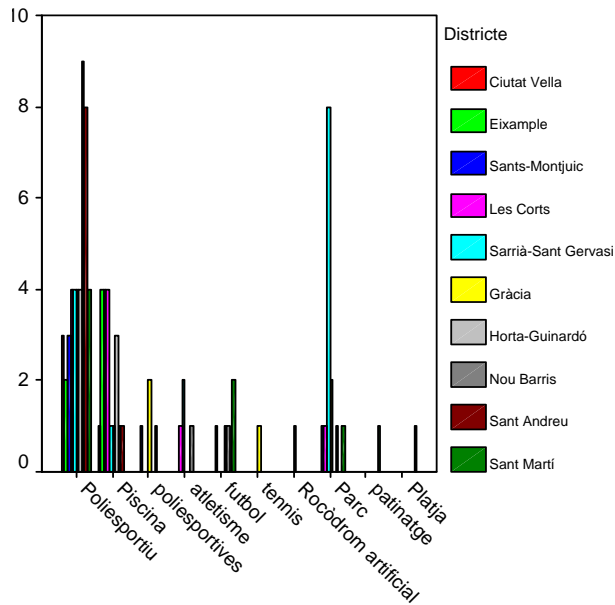


Figura 9.1.40: Instal·lacions esportives utilitzades



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	147,985 ^a	126	,088
Razón de verosimilitud	119,977	126	,634
Asociación lineal por lineal	,133	1	,715
N de casos válidos	155		

a. 146 casillas (97,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Figura 9.1.41: Instal·lacions esportives utilitzades, segons districte

P59c: QUINA ÉS LA RAÓ DE NO UTILITZAR-LES?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No ens dóna el permís el Consell Escolar	1	1,0	1,0
	Estem estudiant la possibilitat	1	1,0	2,1
	Per una qüestió econòmica	1	1,0	3,1
	No hi ha conveni de col·laboració	5	5,2	8,3
	Problemes de responsabilitat	5	5,2	13,5
	No ens ho hem plantejat	8	8,3	21,9
	Es perd massa temps desplaçaments	11	11,5	33,3
	Estan molt lluny	14	14,6	47,9
	No tenim necessitat de sortir	50	52,1	100,0
Total		96	100,0	

Taula 9.1.19: Arguments a favor de la no utilització

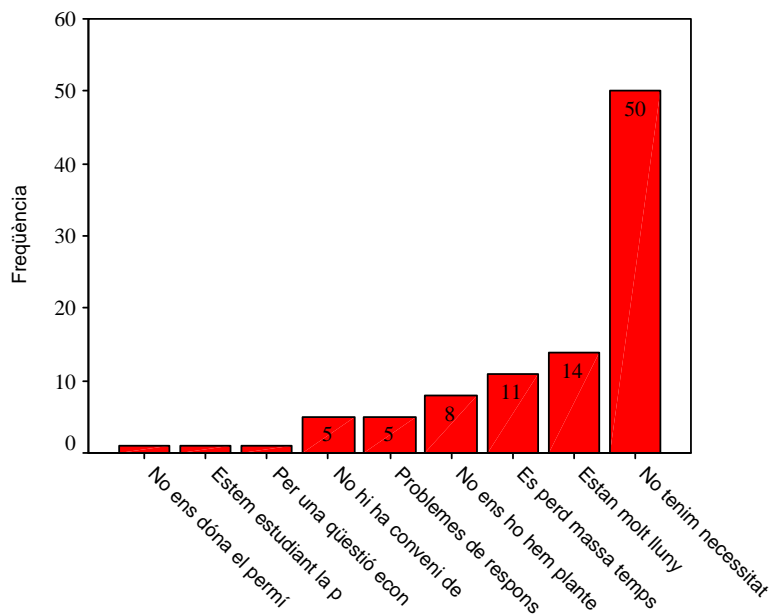
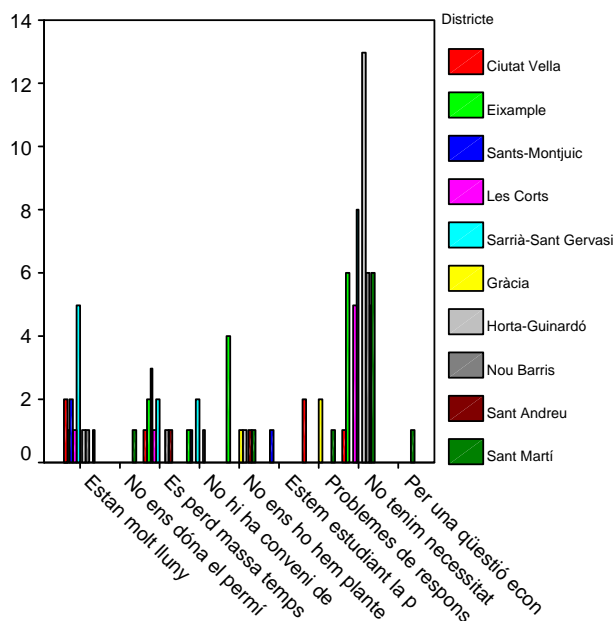


Figura 9.1.42: Arguments a favor de la no utilització



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	110,578 ^a	72	,002
Razón de verosimilitud	88,090	72	,096
Asociación lineal por lineal	7,908	1	,005
N de casos válidos	96		

a. 86 casillas (95,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Figura 9.1.43: Arguments a favor de la no utilització, segons districte

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
ENTRADA	9.1.2. Aspectes organitzatius del centre que afecten l'àrea d'educació física	Horaris	10,11,12,13,14,15
		Pressupost	16,17,18,19
		Distribució professorat-grups	25

P10: QUINS SÓN ELS CRITERIS PEDAGÒGICS QUE VOSTÈ COM A CAP DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA DEFENSA EN VEURE ELS HORARIS D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'INICI DEL CURS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Aplicació Normativa	109	6,9	31,1	31,1
	Coincidències de grups	91	5,7	25,9	57,0
	Propostes horàries concretes	86	5,4	24,5	81,5
	Espais de pràctica	65	4,1	18,5	100,0
	Total	351	22,2	100,0	

Taula 9.1.20 : Criteris pedagògics de defensa dels horaris d'educació física

P11: QUANTES HORES LECTIVES A LA SETMANA NO TENIU ASSIGNADA UNA CLASSE D'EDUCACIÓ FÍSICA I, PER TANT, LES INSTAL·LACIONS ESTAN LLIURES?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1h a la setmana	5	,5	2,8	2,8
	2h a la setmana	8	,8	4,5	7,3
	3h a la setmana	12	1,2	6,7	14,0
	4h a la setmana	18	1,8	10,1	24,2
	5h a la setmana	16	1,6	9,0	33,1
	6h a la setmana	13	1,3	7,3	40,4
	7h a la setmana	7	,7	3,9	44,4
	8h a la setmana	6	,6	3,4	47,8
	9h a la setmana	3	,3	1,7	49,4
	10h a la setmana	10	1,0	5,6	55,1
	11h a la setmana	6	,6	3,4	58,4
	12h a la setmana	5	,5	2,8	61,2
	14h a la setmana	1	,1	,6	61,8
	15h a la setmana	5	,5	2,8	64,6
	16h a la setmana	1	,1	,6	65,2
	17h a la setmana	2	,2	1,1	66,3
	18h a la setmana	1	,1	,6	66,9
	19h a la setmana	6	,6	3,4	70,2
Sempre ocupades	53	5,4	29,8	100,0	
Total	178	18,0	100,0		

Taula 9.1.21: N° d'hores en què les instal·lacions estan lliures a la setmana

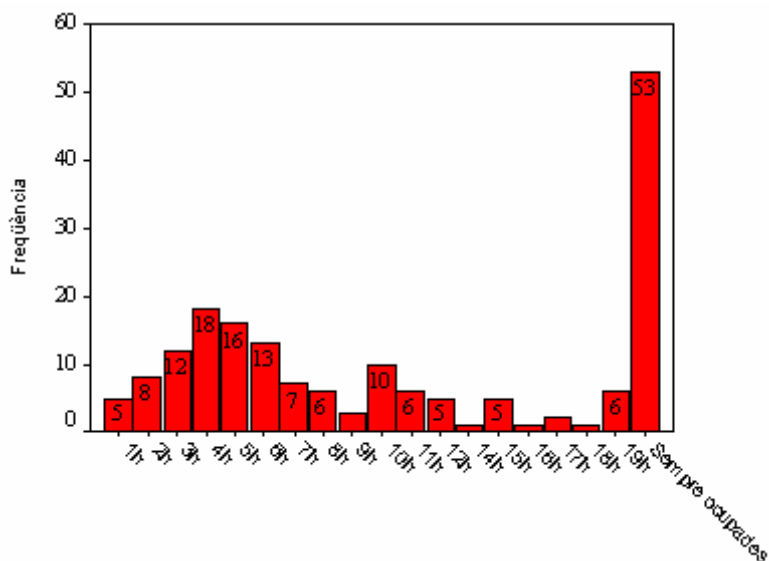


Figura 9.1.44: Nº d'hores en què les instal·lacions estan lliures a la setmana

P12: TENIU HORES D'EDUCACIÓ FÍSICA ASSIGNADES A LES PRIMERES HORES DE LA TARDA JUST DESPRÉS DE L'HORA DE DINAR?

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	162	16,4	82,2	82,2
	no	35	3,5	17,8	100,0
	Total	197	19,9	100,0	

Taula 9.1.22: Nº d'hores d'educació física després de l'hora de dinar

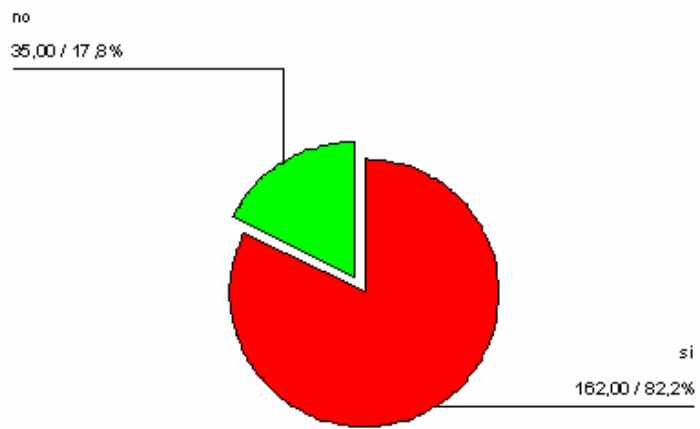


Figura 9.1.45: Nº d'hores d'educació física després de l'hora de dinar

P13: COM A MÀXIM QUANTS GRUPS PODRIEN COINCIDIR A L'HORA SENSE HAVER D'ALTERAR LA PROGRAMACIÓ TENINT EN COMPTA EL NOMBRE DE VESTIDORS, DUTXES, ESPAIS DE PRÀCTICA, MATERIAL...?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Un grup	56	28,6	28,6
	Dos grups	96	49,0	77,6
	Tres grups	24	12,2	89,8
	Quatre grups	20	10,2	100,0
	Total	196	100,0	
Perduts	NS	2		

Taula 9.1.23: Màxim grups coincidint a una mateixa hora

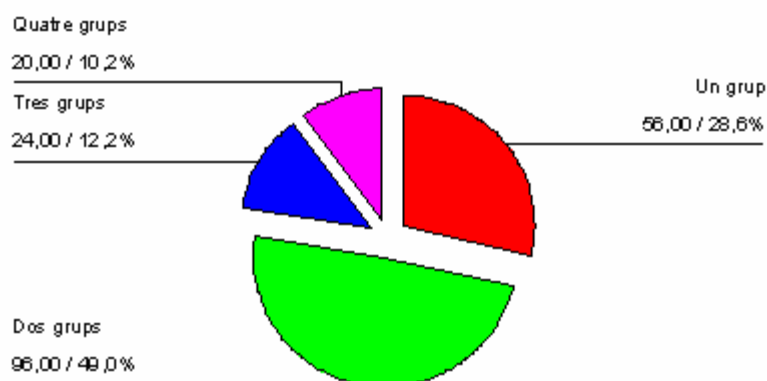
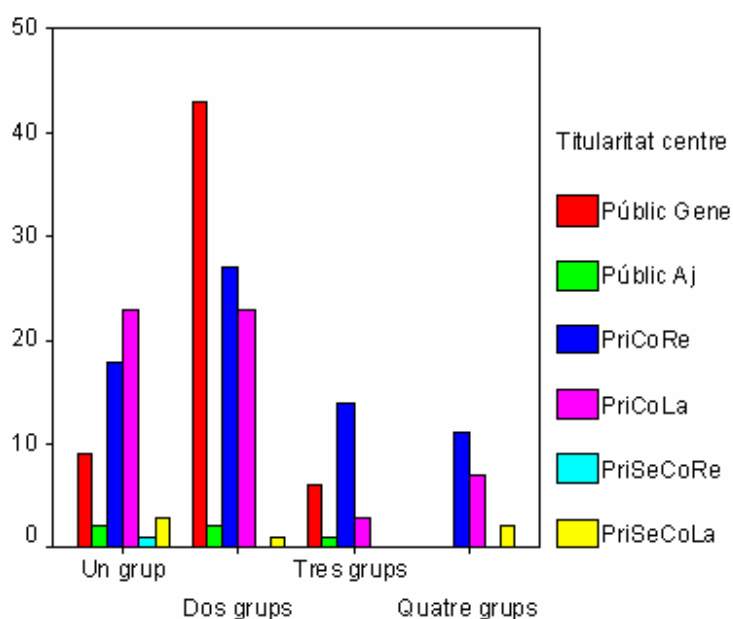


Figura 9.1.46: Màxim grups coincidint a una mateixa hora

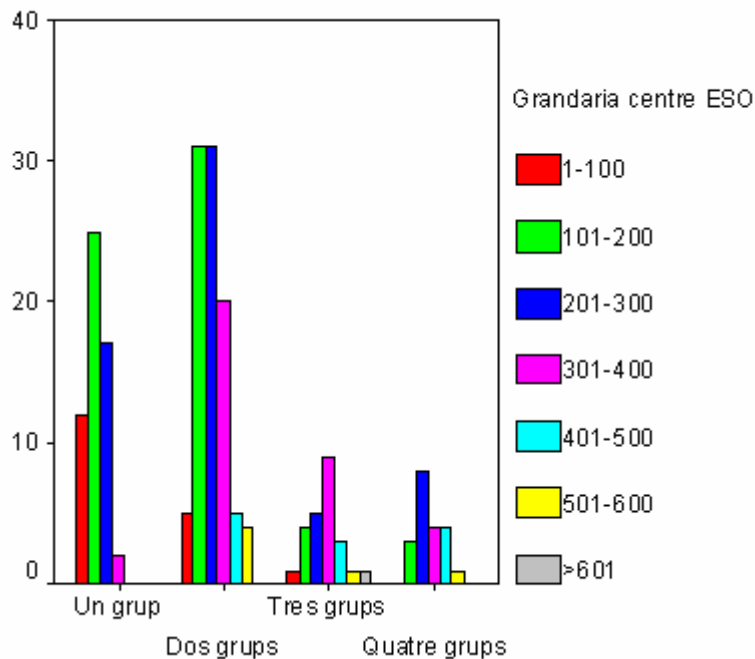


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,240 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	45,615	15	,000
Asociación lineal por lineal	,053	1	,818
N de casos válidos	196		

a. 12 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Figura 9.1.47: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons titularitat

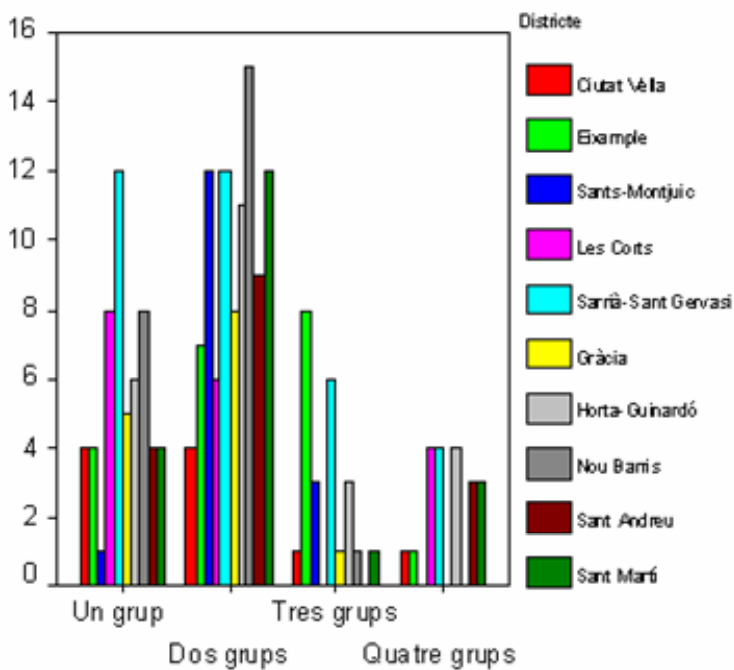


Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,169 ^a	18	,000
Razón de verosimilitud	55,799	18	,000
Asociación lineal por lineal	32,829	1	,000
N de casos válidos	196		

a. 15 casillas (53,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Figura 9.1.48: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons grandària centre d'ESO



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,031 ^a	27	,013
Razón de verosimilitud	51,573	27	,003
Asociación lineal por lineal	,226	1	,635
N de casos válidos	196		

a. 25 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,02.

Figura 9.1.49: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons districte

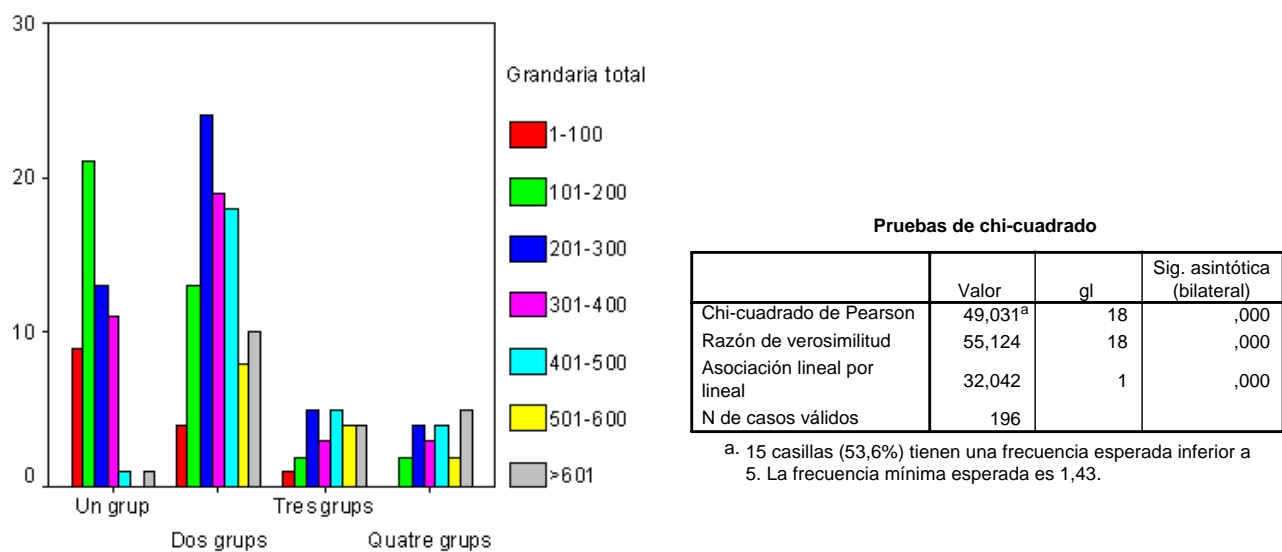


Figura 9.1.50: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons grandària total

P14: TENINT EN COMPTE AQUESTS GRUPS, EN QUANTES HORES SETMANALS ES SUPERA AQUEST NOMBRE?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Cap hora	160	81,6	81,6
	1h a la setmana	12	6,1	87,8
	2h a la setmana	8	4,1	91,8
	3h a la setmana	4	2,0	93,9
	4h a la setmana	5	2,6	96,4
	5h a la setmana	1	,5	96,9
	6h a la setmana	3	1,5	98,5
	10h a la setmana	2	1,0	99,5
	16h a la setmana	1	,5	100,0
Total		196	100,0	

Taula 9.1.24: N° d'hores setmanals superant el màxim

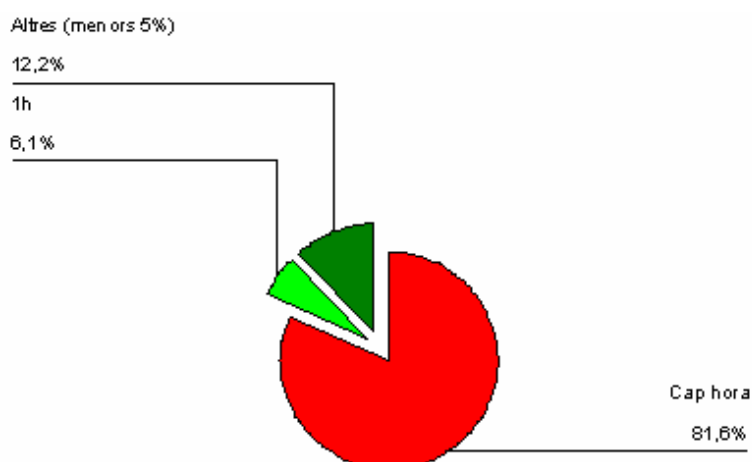


Figura 9.1.51: N° d'hores setmanals superant el màxim

P15: QUINS REAJUSTAMENTS A NIVELL PROCEDIMENTAL TENIU PREVISTOS SI HI HA MÉS COINCIDÈNCIES DE LES QUE COM A MÀXIM PODEU ARRIBAR A SUPORTAR?

		Frequència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Compartim pista poliesportiva amb un altre grup	24	9,6	9,6
	Ens combinem els espais interiors i exteriors: de les dues hores una és interior i l'altre exterior	48	19,1	28,7
	Ens combinem els espais en funció del contingut a treballar	22	8,8	37,5
	Ens obliga a prioritzar espais en comptes de prioritzar continguts	26	10,4	47,8
	Un grup acaba la sessió uns minuts abans per no coincidir en vestidors	1	,4	48,2
	Un grup fa classe teòrica a l'aula i una altra pràctica (rotació)	10	4,0	52,2
	Un grup ha d'utilitzar la zona del pati d'esbarjo	1	,4	52,6
	ESO i BAT té prioritats respecte a Primària	15	6,0	58,6
	No pot haver coincidències actualment	100	39,8	98,4
	Prioritat petits	3	1,2	99,6
11,00	1	,4	100,0	
Total	251	100,0		

Taula 9.1.25: Reajustaments previstos

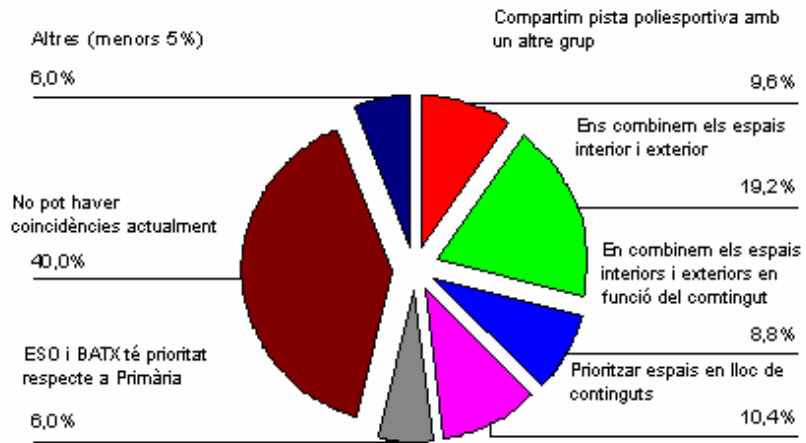


Figura 9.1.52: Reajustaments previstos

P16: EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA TÉ UN PRESSUPOST PROPI?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	100	51,0	51,0
	no	96	49,0	100,0
	Total	196	100,0	
Perduts	NS	2		

Taula 9.1.26: El pressupost del departament d'educació física

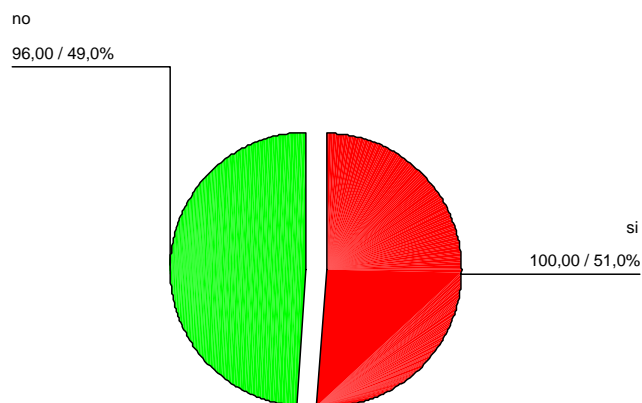


Figura 9.1.53: El pressupost del departament d'educació física

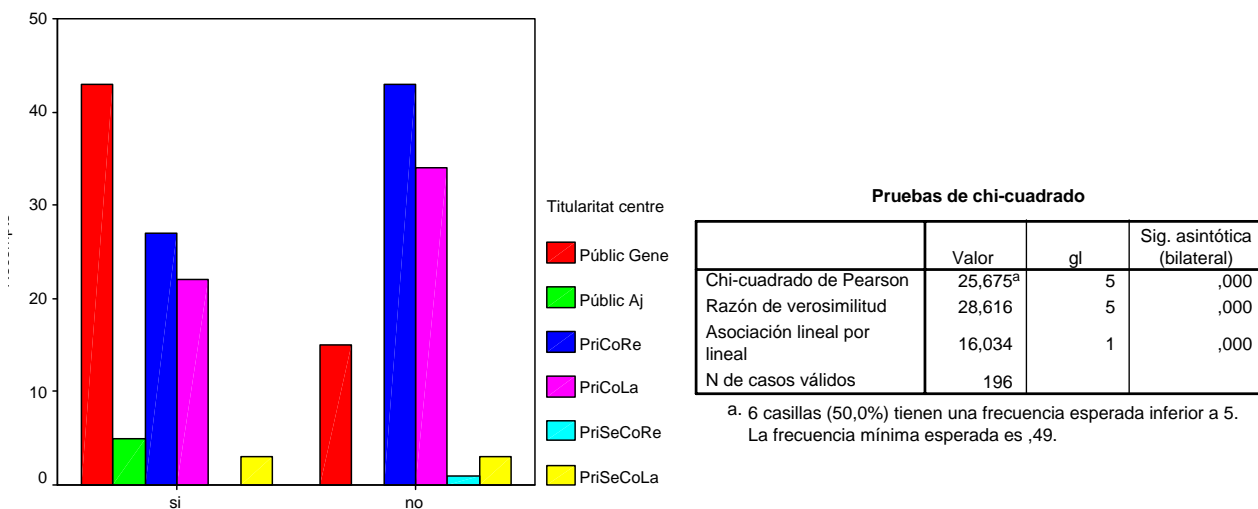


Figura 9.1.54: El pressupost del departament d'educació física, segons titularitat

P16a: QUINA ÉS LA QUANTITAT QUE US HA ESTAT ASSIGNADA AQUEST ANY?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Menys de 300 euros/any (50 mil antigues pessetes)	23	25,3	25,3
	Entre 301 i 600 euros/any (50-100 mil antigues pessetes)	33	36,3	61,5
	Entre 601 i 900 euros/any (100-150 mil antigues pessetes)	13	14,3	75,8
	901 i 1200 euros/any (150-200 mil antigues pessetes)	7	7,7	83,5
	Més 1201 euros/any (més de 200 mil antigues pessetes)	15	16,5	100,0
	Total	91	100,0	
Perduts	NS	7		

Taula 9.1.27: El pressupost de l'any 2004

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,033 ^a	16	,041
Razón de verosimilitud	31,386	16	,012
Asociación lineal por lineal	,869	1	,351
N de casos válidos	91		

^a. 17 casillas (68,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

Figura 9.1.55: El pressupost de l'any 2004

P16c: QUÈ HA DE FER PER COMPRAR MATERIAL?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Demana a Direcció	94	96,9	96,9
	Comprem el que necessitem i després ens ho paguen	1	1,0	97,9
	En el lloguer entra també el material	2	2,1	100,0
	Total	97	100,0	

Taula 9.1.28: La compra de material



Figura 9.1.56: La compra de material

P16b: SINCERAMENT, CONSIDERA QUE AQUEST PRESSUPOST ÉS SUFICIENT PER COBRIR LES NECESSITATS DE L'ÀREA?

		Freq.	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	63	67,0	67,0
	no	31	33,0	100,0
	Total	94	100,0	
Perduts	NS	4		

Taula 9.1.29: Les necessitats de l'àrea

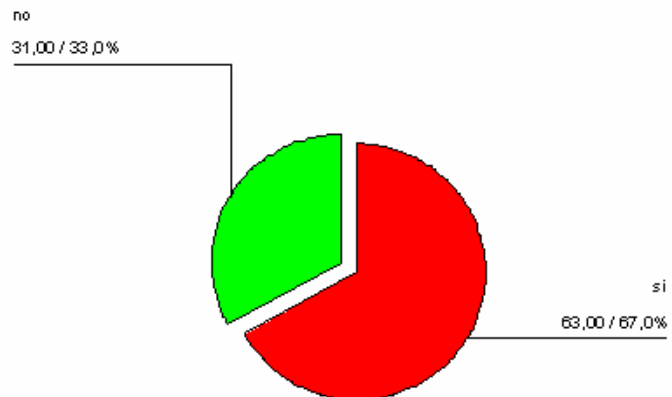


Figura 9.1.57: Les necessitats de l'àrea

P17 Com es reparteix en el centre el pressupost destinat a despeses dels diferents departaments?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Desconec l'existència de criteris establerts	83	35,2	35,2
	No hi ha uns criteris que estiguin establerts de forma escrita	23	9,7	44,9
	Parts iguals entre tots els departaments	6	2,5	47,5
	En funció del material fungible (que es gasta amb l'ús quotidià) que gasta cada departament	25	10,6	58,1
	En funció del material inventariable (té un cost econòmic elevat però fa augmentar el patrimoni) que necessita cada departament	4	1,7	59,7
	En funció del número d'alumnes que passen per les assignatures del departament	12	5,1	64,8
	En funció del número de crèdits assignats a les assignatures del departament	5	2,1	66,9
	Cada any un dep diferent rep un ajut extraordinari	6	2,5	69,5
	En funció de l'inventari actual de material inventariable i fungible de cada departament	12	5,1	74,6
	En funció del número de professors de cada una de les àrees	6	2,5	77,1
	A demanda, segons necessitats	50	21,2	98,3
	La Direcció segons propis criteris	1	,4	98,7
	Segons aules pròpies	1	,4	99,2
	Segons les habilitats de cada dep, si ets amic de direcció	2	,8	100,0
Total		236	100,0	
Perduts	NS	6		

Taula 9.1.30: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics

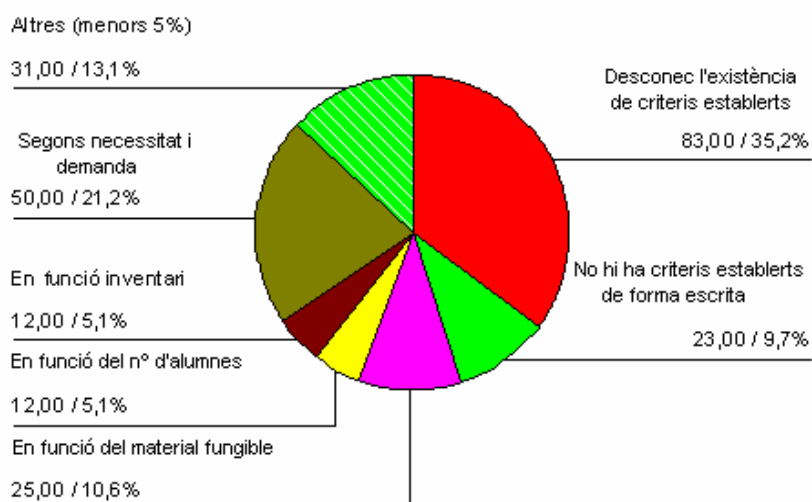


Figura 9.1.58: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics

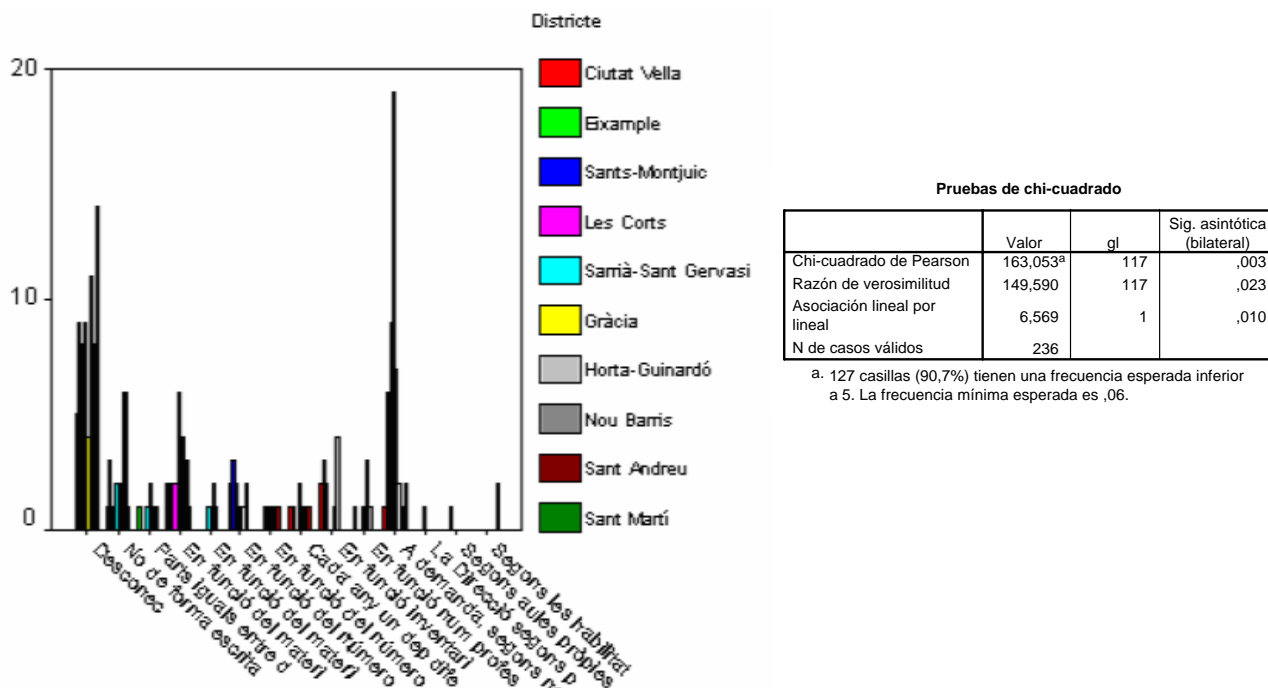


Figura 9.1.59: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics, segons districte.

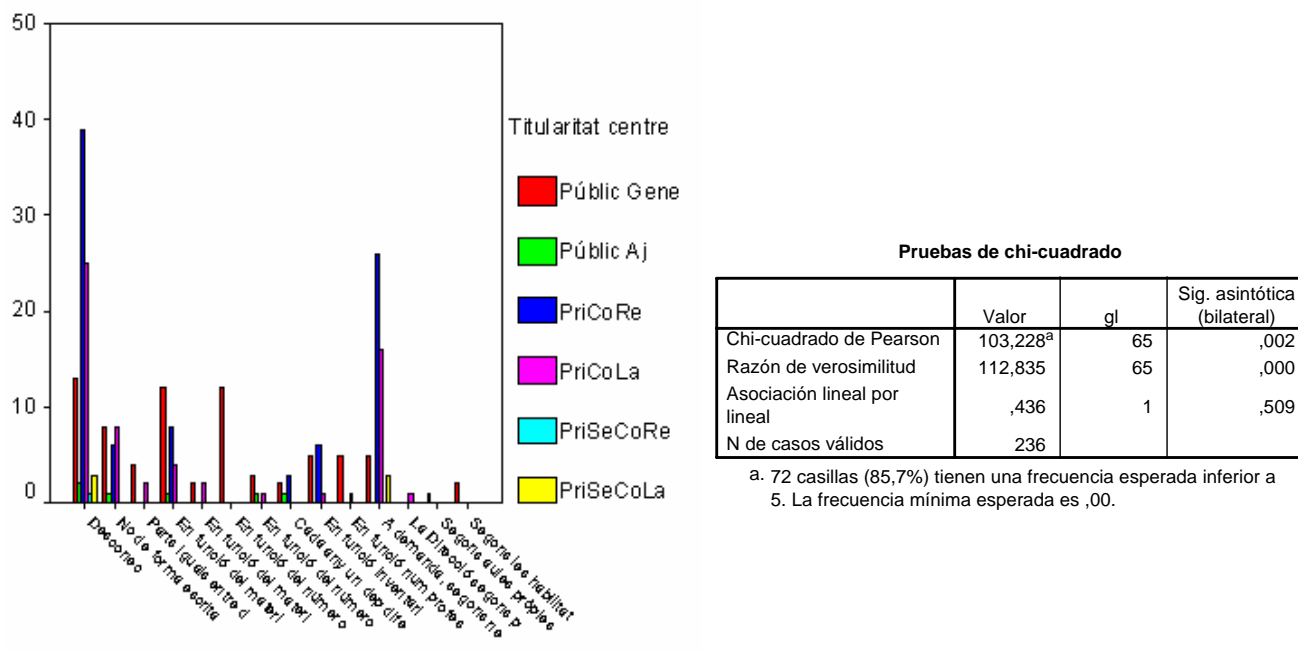


Figura 9.1.60: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics, segons titularitat.

P18: L'ANY PASSAT EN QUINES TRES PARTIDES VA GASTAR EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA LA MAJOR PART DELS SEUS DINERS? ESCULLI UN MÀXIM DE TRES PARTIDES

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Subscripcions a revistes especialitzades	1	,1	,3	,3
	Lloguer instal·lacions	1	,1	,3	,7
	Material d'oficina	2	,2	,7	1,3
	Crèdit per comprar un material molt car	2	,2	,7	2,0
	Material informàtic per al departament	3	,3	1,0	2,9
	Vídeos sobre continguts específics	3	,3	1,0	3,9
	Falta material però NO s'ha comprat res	5	,5	1,6	5,6
	Cursos de formació del professorat	6	,6	2,0	7,5
	Manteniment instal·lacions; reparació material	22	2,2	7,2	14,7
	Recursos didàctics	36	3,6	11,8	26,5
	Material inventariable esportiu (té un cost econòmic elevat però fa augmentar el patrimoni)	47	4,7	15,4	41,8
	Material fungible esportiu (que es gasta amb l'ús quotidià)	178	18,0	58,2	100,0
Total		306	30,9	100,0	
Perduts	Sistema	684	69,1		
Total		990	100,0		

Taula 9.1.31: Despeses del departament

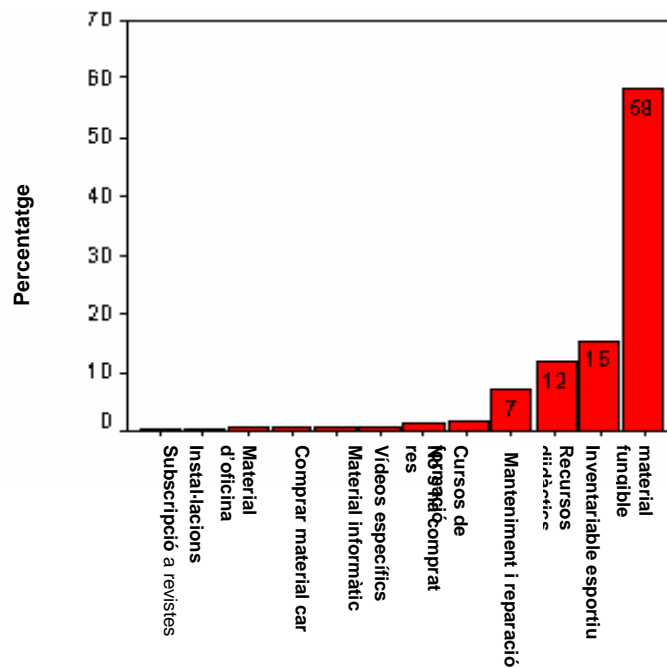
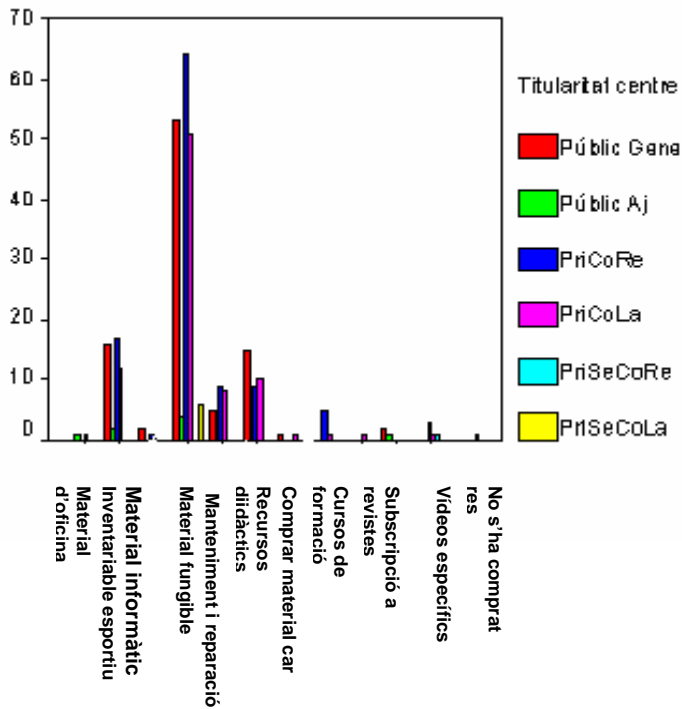


Figura 9.1.61: Despeses del departament



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,945 ^a	20	,525
Razón de verosimilitud	19,424	20	,494
Asociación lineal por lineal	1,568	1	,211
N de casos válidos	300		

a. 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

Figura 9.1.62: Despeses del departament, segons titularitat

P19: EI DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA OBTÉ AJUTS ECONÒMICS I/O MATERIALS PROCEDENTS D'INSTITUCIONS EXTERNES?

		Freq.	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	54	27,6	27,6
	No	142	72,4	100,0
	Total	196	100,0	
Perduts	NS	2		

Taula 9.1.32: Ajuts al departament

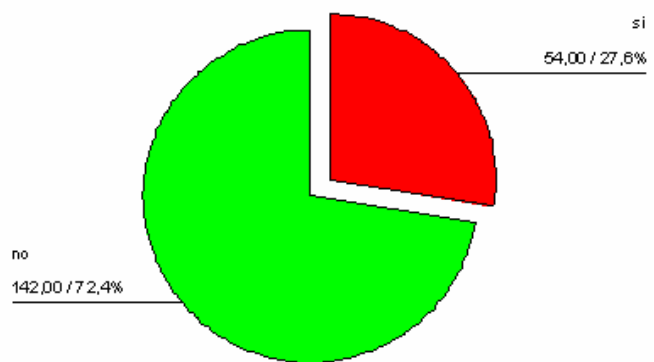


Figura 9.1.63: Ajuts al departament

P19a: DE QUINES INSTITUCIONS REP AJUTS EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Ajuntament (Districte)	11	16,4	16,4
	Ajuntament Barcelona	1	1,5	17,9
	AMPA del centre	32	47,8	65,7
	Generalitat de Catalunya	9	13,4	79,1
	Federacions esportives	2	3,0	82,1
	Clubs esportius	1	1,5	83,6
	Diputació de Barcelona	2	3,0	86,6
	Empreses privades (publicitat, material...)	6	9,0	95,5
	El propi centre ajuda en material inventariable	1	1,5	97,0
	Fundació	2	3,0	100,0
	Total	67	100,0	
Perduts	NS	1		

Taula 9.1.33: Institucions de les que rep ajut el departament

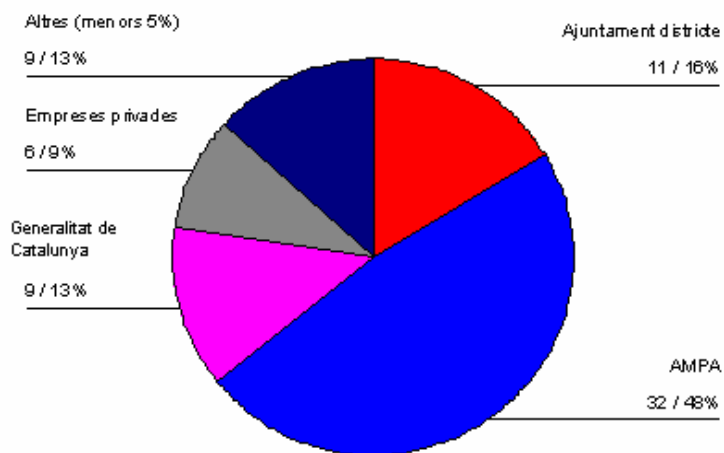


Figura 9.1.64: Institucions de les que rep ajut el departament

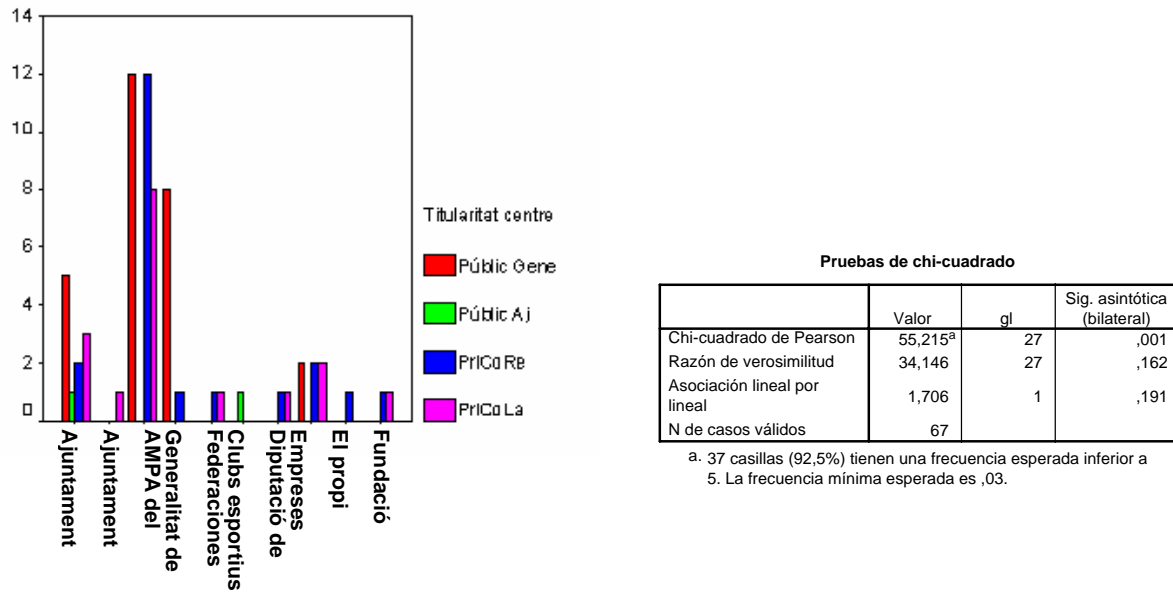


Figura 9.1.65: Institucions de les que rep ajut el departament, segons titularitat

P25: QUINS SÓN ELS CRITERIS PARTICULARS QUE HEU ESTABLERT DES DE L'ÀREA PER ELABORAR LA PROPOSTA DE DISTRIBUCIÓ DE GRUPS I PROFESSORAT?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	continuitat fins acabar cicle de l'etapa	27	13,4	13,4
	Màxim un professor imparteixi dos cursos seguits	5	2,5	15,8
	Un profe tots grups igual curs	18	8,9	24,8
	Grups diferents d'igual curs donats per profes diferents	4	2,0	26,7
	Mateix profe doni classe a mateix curs durant tota etapa ESO	6	3,0	29,7
	Mestres primer cicle, profes segon cicle i bat	17	8,4	38,1
	Cada any profe diferent agafa bat	2	1,0	39,1
	Primer escull profe fix i dp profe eventual	8	4,0	43,1
	No hi ha criteris definits i escrits en cap document	15	7,4	50,5
	Profe es reparteix els grups en funció de horari	18	8,9	59,4
	Professorat reparteix grups en funció grups	6	3,0	62,4
	Crèdits variables impartits pel mateix que comuns	4	2,0	64,4
	Els criteris venen marcats per a la direcció del centre	64	31,7	96,0
	Segons especialitat del professorat	3	1,5	97,5
	No assignació fixe, a l'atzar cada curs	2	1,0	98,5
	CV impartits per professors diferents de CC	1	,5	99,0
	Al llarg de l'ESO màx professorat diferent	1	,5	99,5
	1 profe ESO, 1 profe P i Batx	1	,5	100,0
	Total	202	100,0	

Taula 9.1.34: Criteris distribució grups-professorat

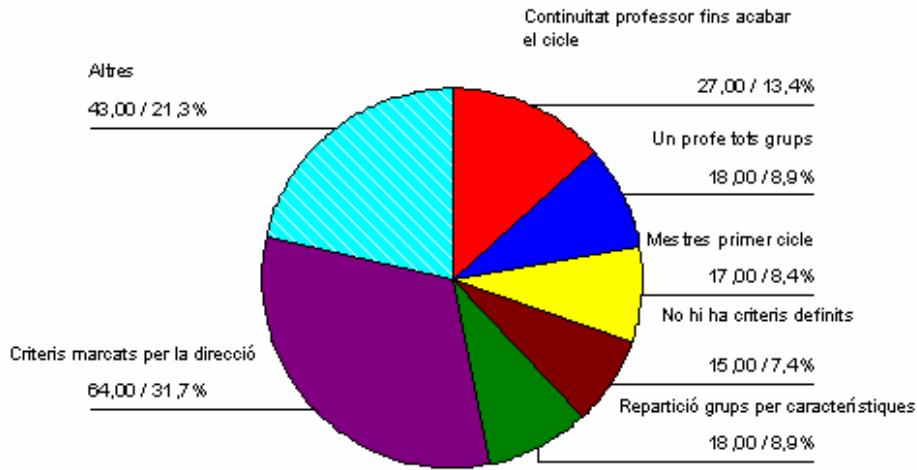
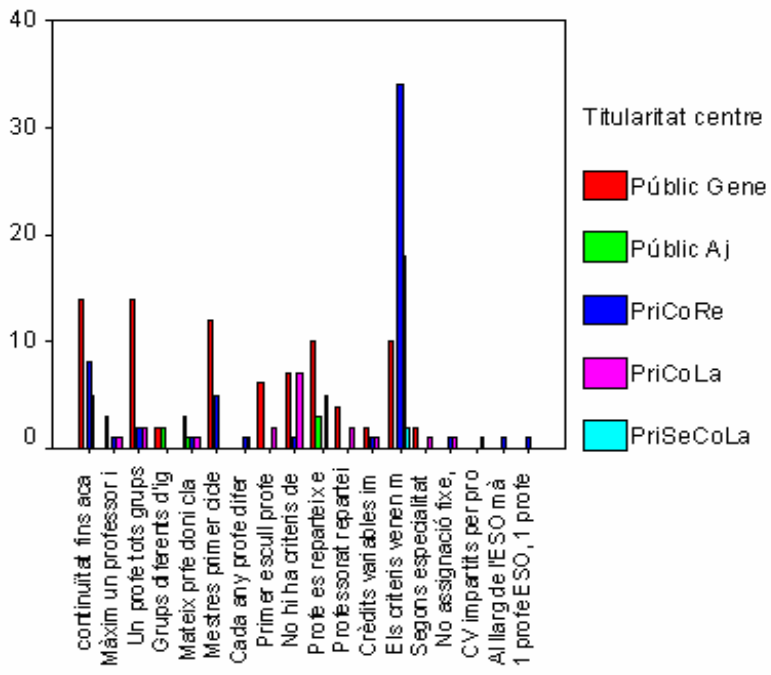


Figura 9.1.66: Criteris distribució de grups-professorat



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	130,247 ^a	68	,000
Razón de verosimilitud	122,805	68	,000
Asociación lineal por lineal	22,271	1	,000
N de casos válidos	202		

a. 78 casillas (86,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Figura 9.1.67: Criteris distribució grups-professorat segons titularitat

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
ENTRADA	9.1.3. Formació del professorat de l'àrea d'educació física	Estabilitat del professorat de l'àrea	44
		Anys d'experiència docent	45
		Titulació	44
	9.1.4. Actualització permanent del professorat	Assistència a cursos	45
		Assistència a congressos	45
		Recursos didàctics de suport	47,48,49
	9.1.5. Dedicació complementària del professorat d'educació física	Hores de dedicació complementàries a l'educació física	45

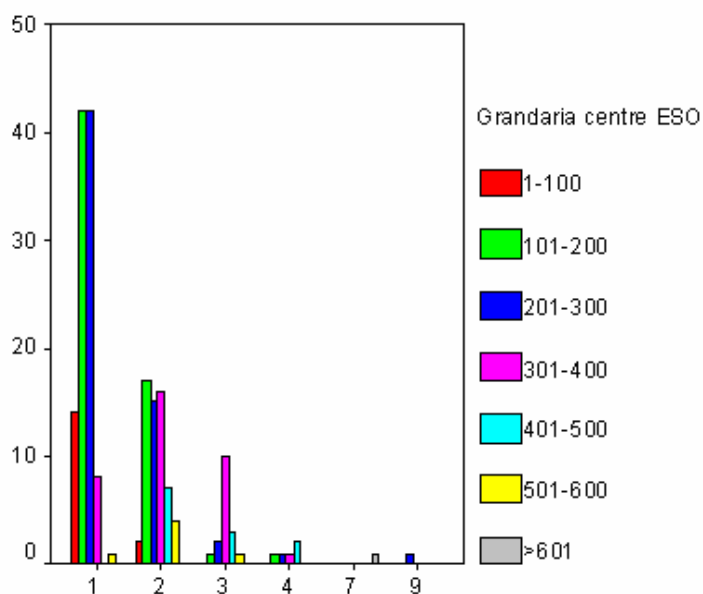
P44: COMPLETI LA SEGÜENT FRASE: "QUANTS MEMBRES DEL PROFESSORAT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA D'AQUEST CENTRE..."

		1	2	3	4	5	Total
P44 Són funcionaris amb plaça definitiva al centre	Recompte	20	28	7		1	56
	%	35,7%	50,0%	12,5%		1,8%	100,0%
P44 Són funcionaris però la seva plaça no és aquesta (han concursat)	Recompte	7	1		1		9
	%	77,8%	11,1%		11,1%		100,0%
P44b Són funcionaris en expectativa de destinació (esperen plaça)	Recompte	6	1				7
	%	85,7%	14,3%				100,0%
P44 Són interins	Recompte	13	1				14
	%	92,9%	7,1%				100,0%
P44 Són substituïts	Recompte	4	1				5
	%	80,0%	20,0%				100,0%
P44 Tenen un contracte de mitja jornada	Recompte	12	1				13
	%	92,3%	7,7%				100,0%
P44 Tenen una reducció d'un terç de jornada	Recompte	1					1
	%	100,0%					100,0%
P44 Tenen una altra feina complementària fora del centre	Recompte	24	5				29
	%	82,8%	17,2%				100,0%

Taula 9.1.35: Situació laboral professorat centres públics

		1	2	3	4	7	9	Total
P44 Són llicenciat en Educació Física (INEF)	Recòmpte	107	61	17	5	1	1	192
	%	55,7%	31,8%	8,9%	2,6%	,5%	,5%	100,0%
P44 Són Mestres especialistes en Educació Física (MEF)	Recòmpte	25	2					27
	%	92,6%	7,4%					100,0%
P44 Titulació mestres si EF	Recòmpte	9		1				10
	%	90,0%		10,0%				100,0%
P44 Són Mestres generalistes sense formació específica en Educació Física	Recòmpte	3	1					4
	%	75,0%	25,0%					100,0%
P44 Són Llicenciats d'altres àrees	Recòmpte	6	1					7
	%	85,7%	14,3%					100,0%
P44 Són Habilitats (no llicenciats)	Recòmpte	5						5
	%	100,0%						100,0%

Taula 9.1.36: Titulació professorat d'educació física



Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	262,770 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	83,834	30	,000
Asociación lineal por lineal	36,061	1	,000
N de casos válidos	192		

a. 31 casillas (73,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Figura 9.1.68: Titulats en Ciències Activitat Física i l'Esport, segons grandària centres ESO

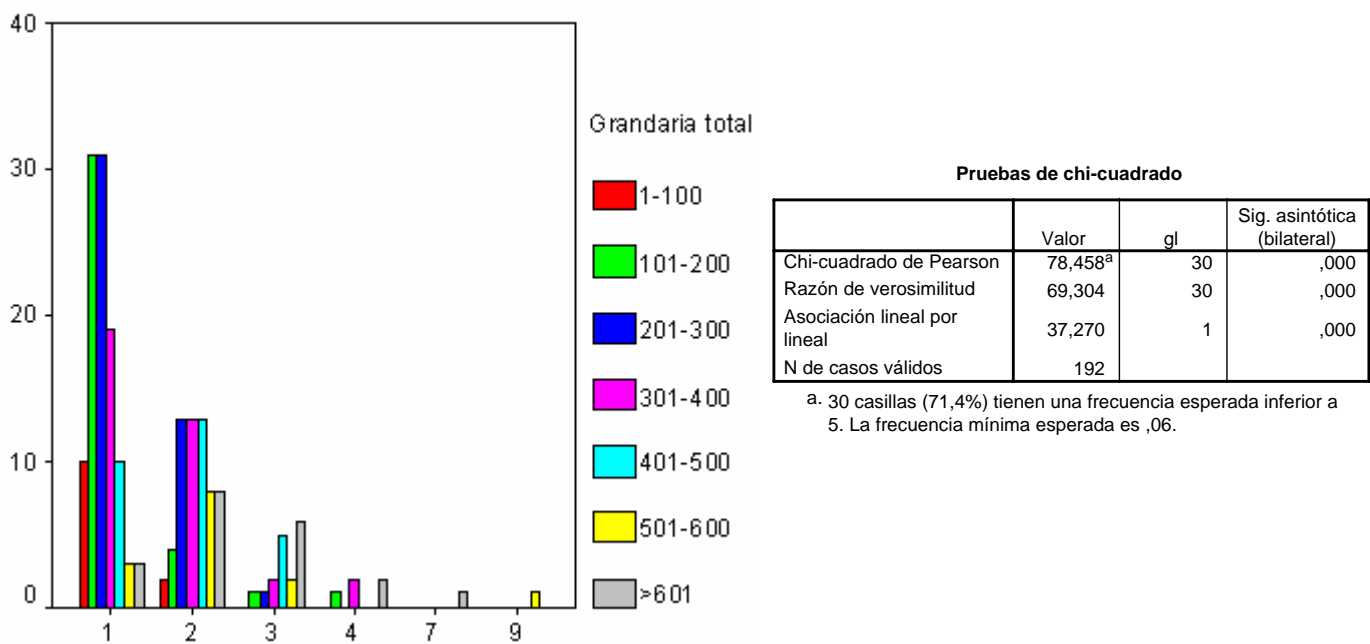


Figura 9.1.69: Titulats en Ciències Activitat Física i l'Esport, segons grandària total

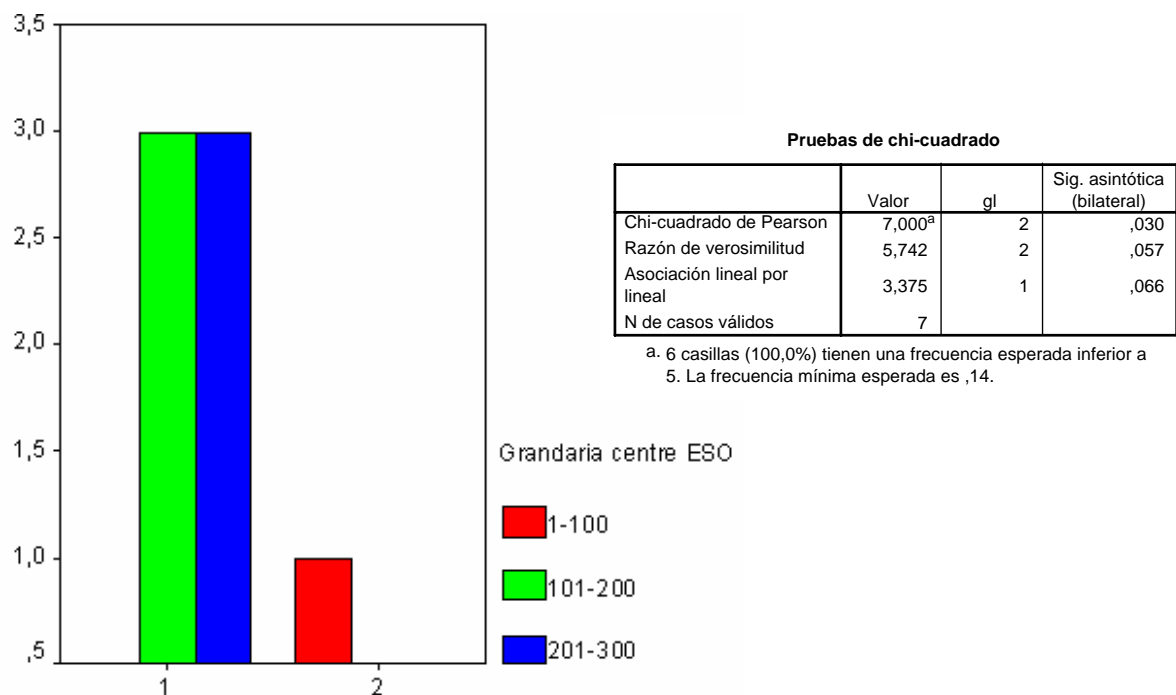


Figura 9.1.70: Llicenciats en altres àrees, segons grandària centre ESO

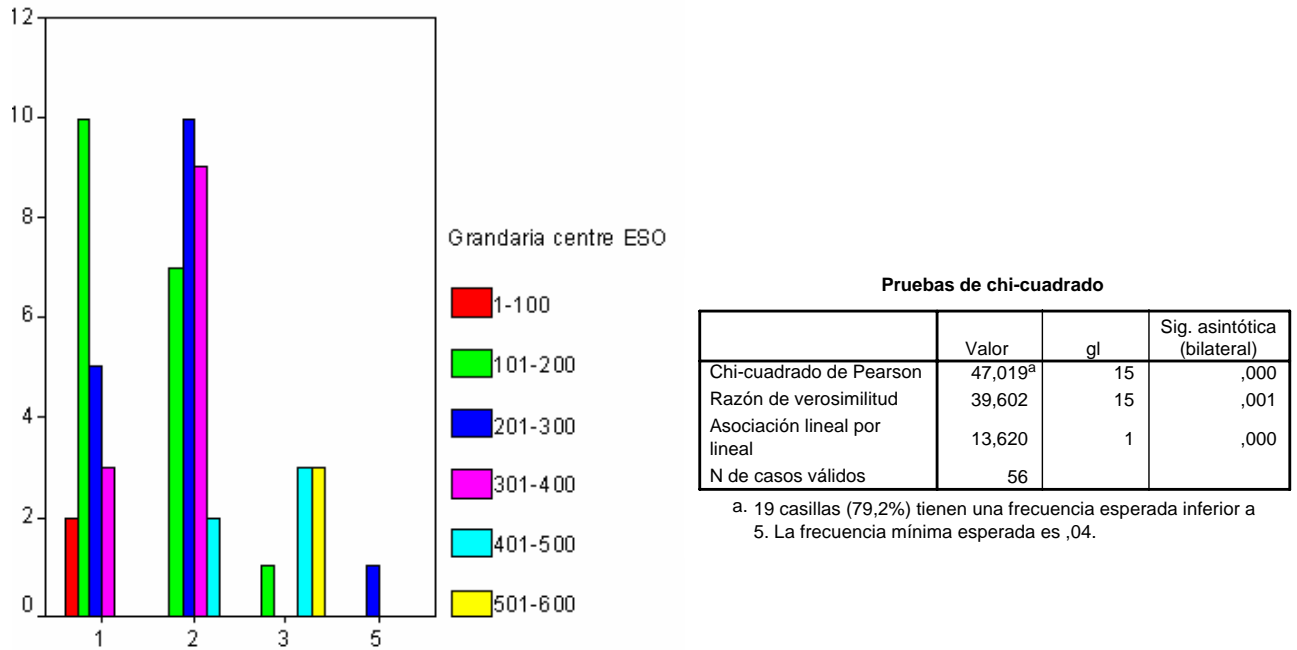


Figura 9.1.71: Funcionaris amb plaça definitiva (centres públics), segons grandària centre ESO

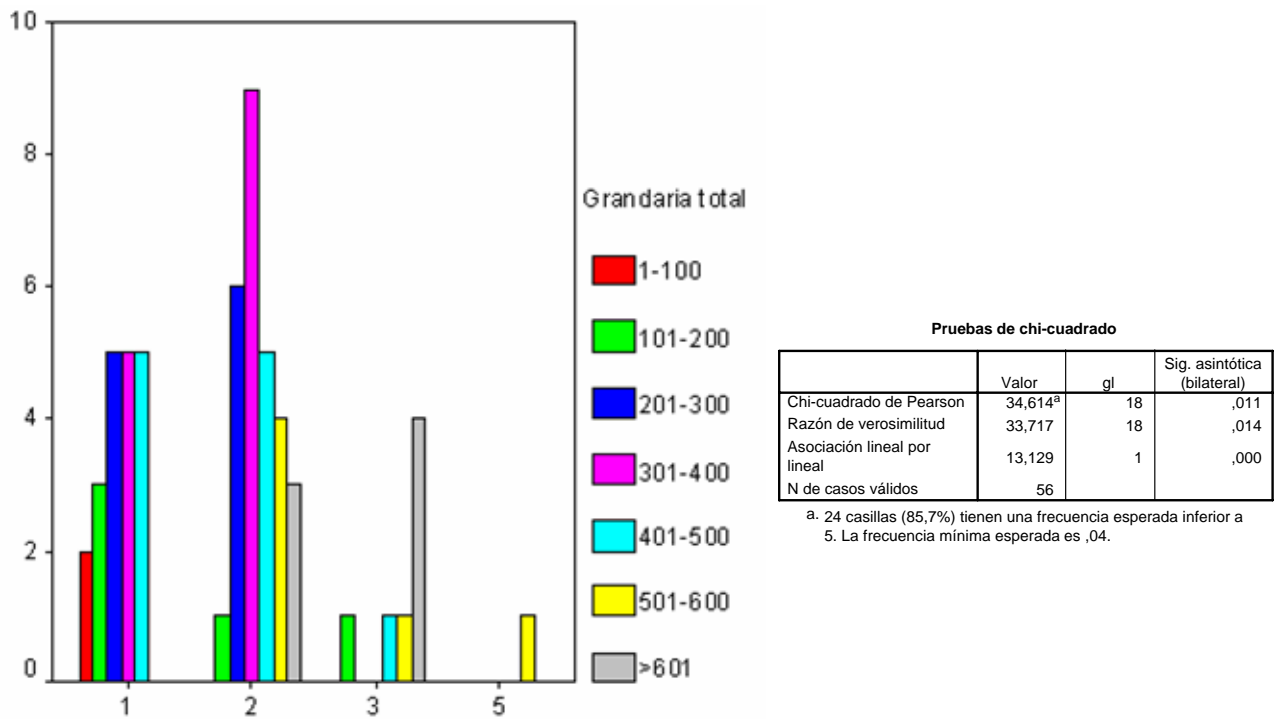
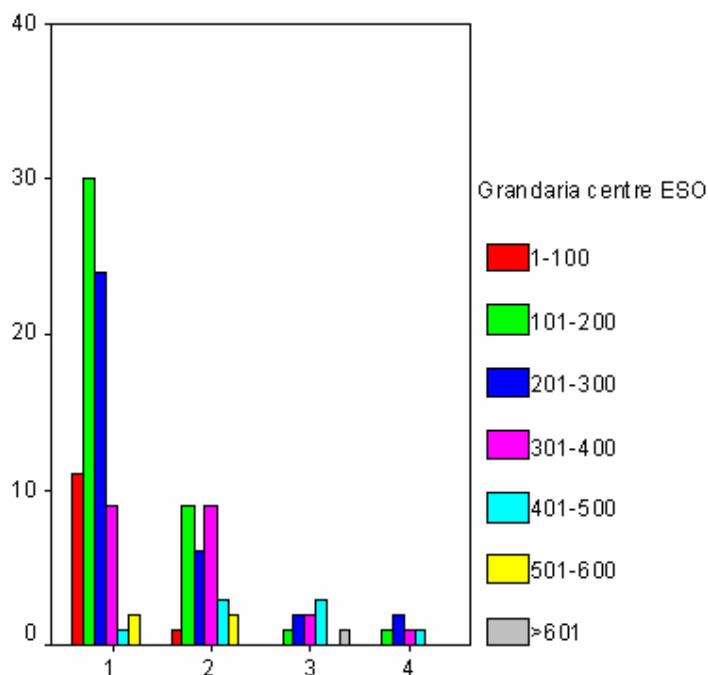


Figura 9.1.72: Funcionaris amb plaça definitiva (centres públics), segons grandària total

		1	2	3	4	5	Total
P44 Tenen un contracte indefinit	Recòmpte	77	30	9	5		121
	%	63,6%	24,8%	7,4%	4,1%		100,0%
P44 Tenen un contracte d'interinatge	Recòmpte	4				1	5
	%	80,0%				20,0%	100,0%
P44 Tenen un contracte de formació	Recòmpte	3					3
	%	100,0%					100,0%
P44 Tenen un contracte eventual	Recòmpte	11	2		1		14
	%	78,6%	14,3%		7,1%		100,0%
P44 Tenen un contracte de mitja jornada	Recòmpte	24	6	1	1		32
	%	75,0%	18,8%	3,1%	3,1%		100,0%
P44 Tenen reducció d'un terc de jornada	Recòmpte	11	1				12
	%	91,7%	8,3%				100,0%
P44 Tenen una altra feina complementaria fora del centre	Recòmpte	65	14	4	1		84

Taula 9.1.37: Situació laboral professorat de centres privats



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,148 ^a	18	,001
Razón de verosimilitud	32,314	18	,020
Asociación lineal por lineal	15,583	1	,000
N de casos válidos	121		

a. 20 casillas (71,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Figura 9.1.73: Contractes indefinits (centres privats), segons grandària centre ESO

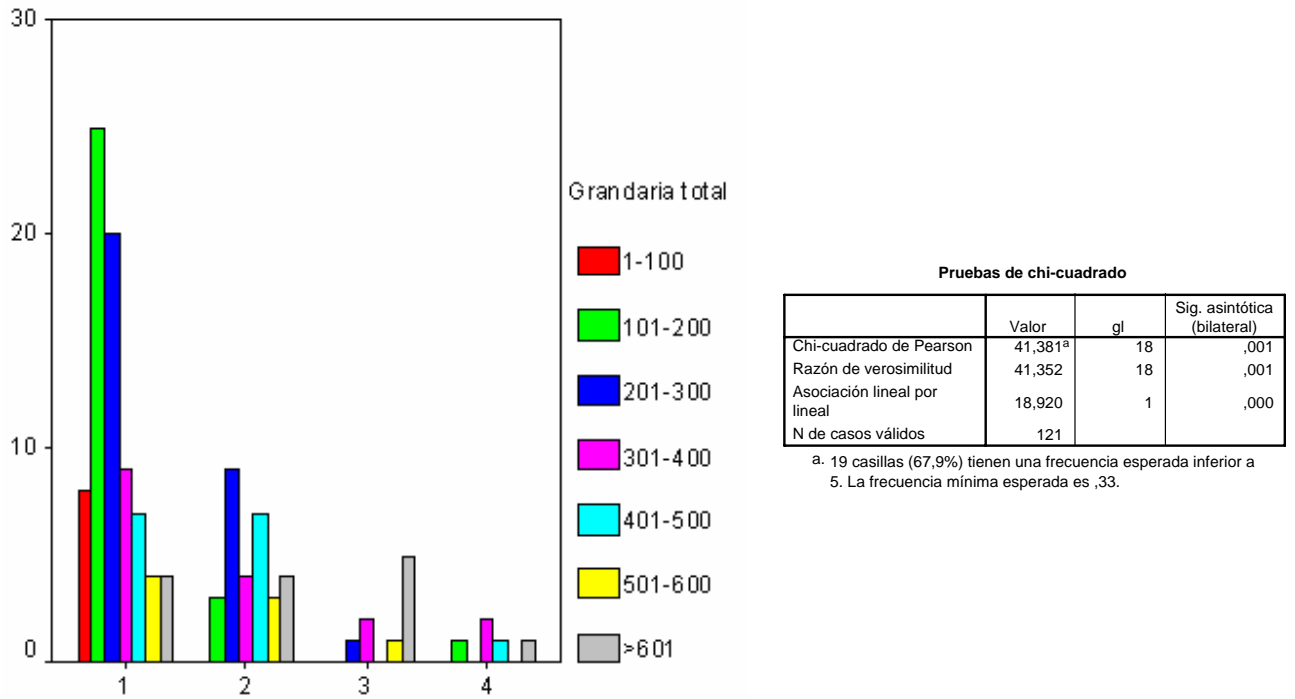


Figura 9.1.74: Contractes indefinits (centres privats), segons grandària total

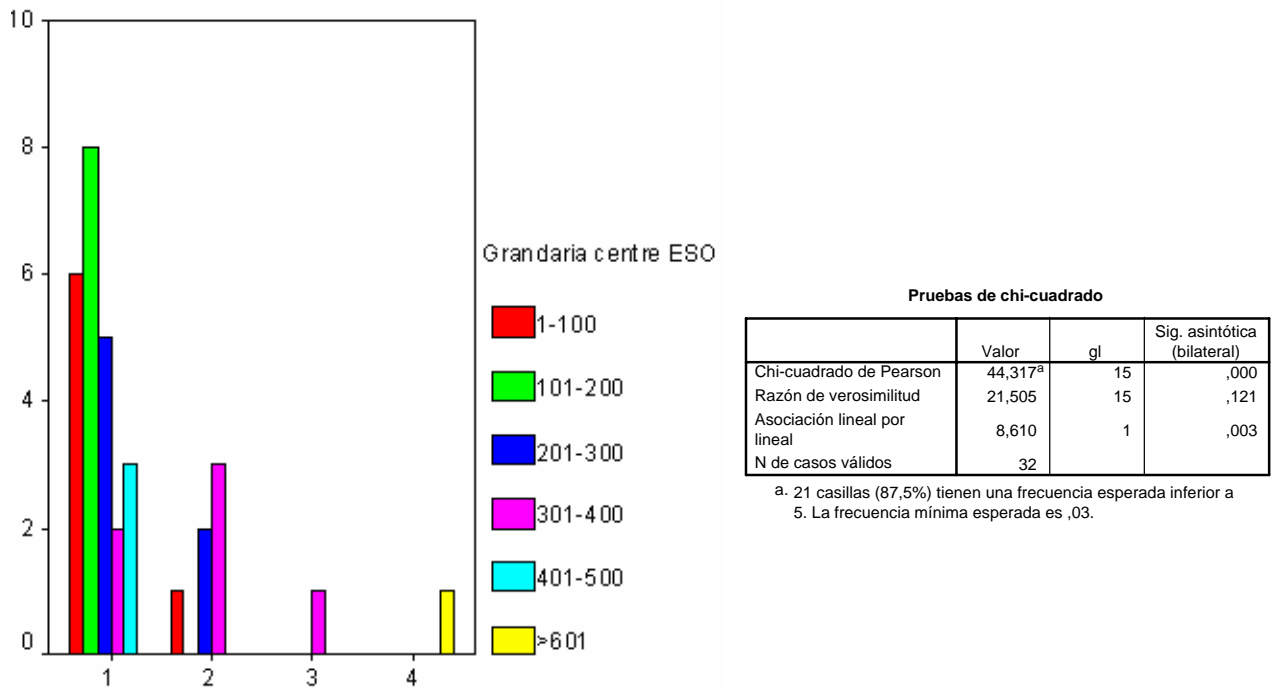


Figura 9.1.75: Dedicació mitja jornada (centres privats), segons grandària centre ESO

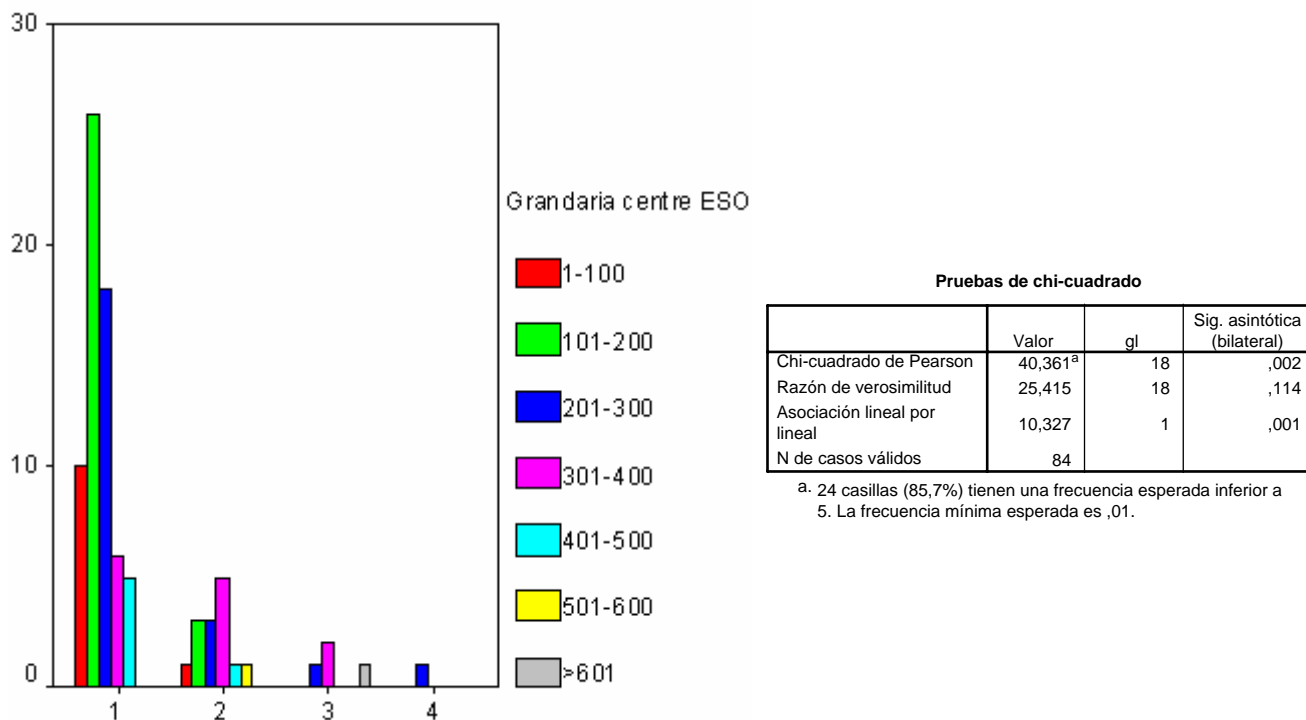


Figura 9.1.76: Feina complementària (centres privats), segons grandària centre ESO

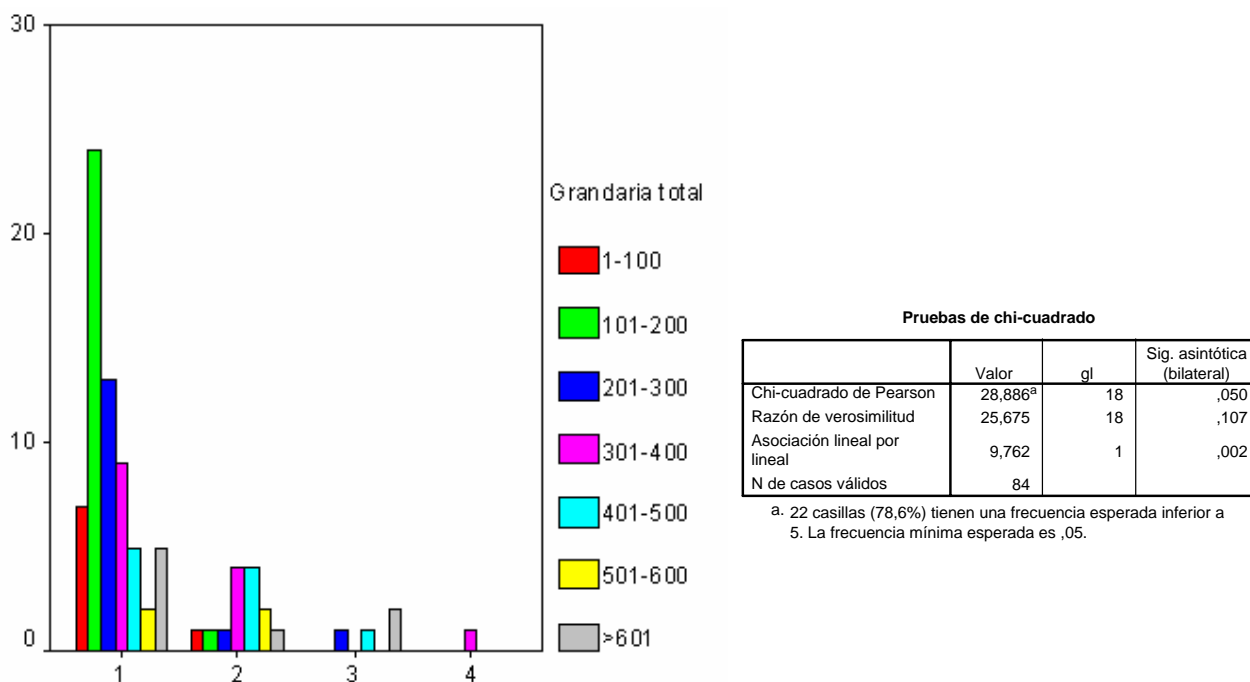


Figura 9.1.77: Feina complementària (centres privats), segons grandaria total

P45: DIGUI SI SÓN CERTES O NO LES SEGÜENTS AFIRMACIONS RESPECTE AL PROFESSORAT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA D'AQUEST CENTRE

	P45a El professorat de l'àrea s'encarrega moltes vegades de la Tutoria Tècnica d'activitats complementàries i extraescolars?		P45b Hi ha algun professor de l'àrea que sigui membre de l'equip directiu?		P45c Algun membre del departament ha de complir la seva dedicació fent mes hores de guàrdia o tutoria?		P45d Algun mebrre del departament ha de complir la seva dedicació impartint docència en altres àrees?		P45e Algun membre del departament ha de complir la seva dedicació fent docència d'atenció a la diversitat (grups especials)?	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Si	78	39,4%	19	9,6%	76	38,4%	60	30,3%	34	17,2%
No	120	60,6%	178	90,4%	122	61,6%	138	69,7%	164	82,8%
Total	198	100,	197	100,0%	198	100,0%	198	100,0%	198	100,0%

P45d Quines àrees?

	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
	EF a Primària	24	85,7%	1	14,3%			
EF a Infantil			1	14,3%				
Matemàtiques	1	3,6%						
Expressió corporal			1	14,3%				
CV Ciències Socials	1	3,6%	1	14,3%				
CV LLengua Catalana					1	100,0%		
CV Biologia							1	100,0%
CV Salut	1	3,6%						
Alternativa de Religió	1	3,6%						
Reforç català			1	14,3%				
Cursets natació fora horari lectiu			1	14,3%				
Informàtica			1	14,3%				
Total	28	100,0%	7	100,0%	1	100,0%	1	100,0%

Taula 9.1.38: Dedicació del professorat de l'àrea d'educació física

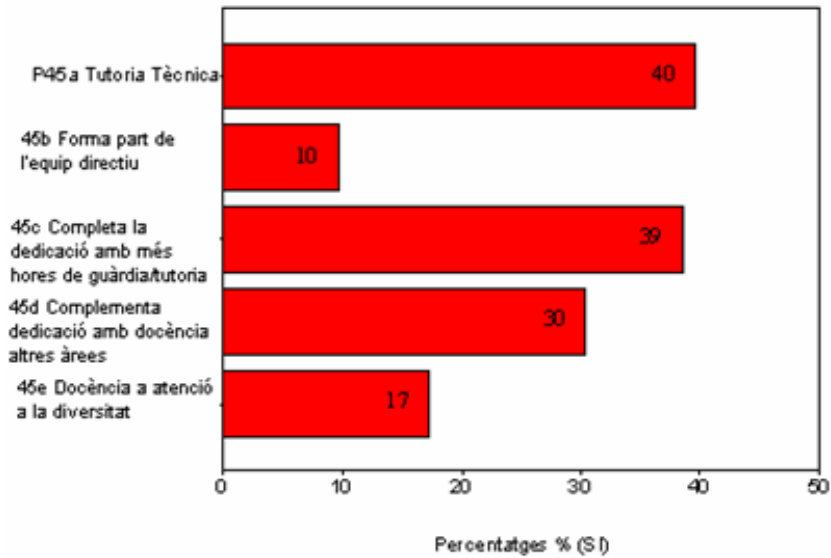
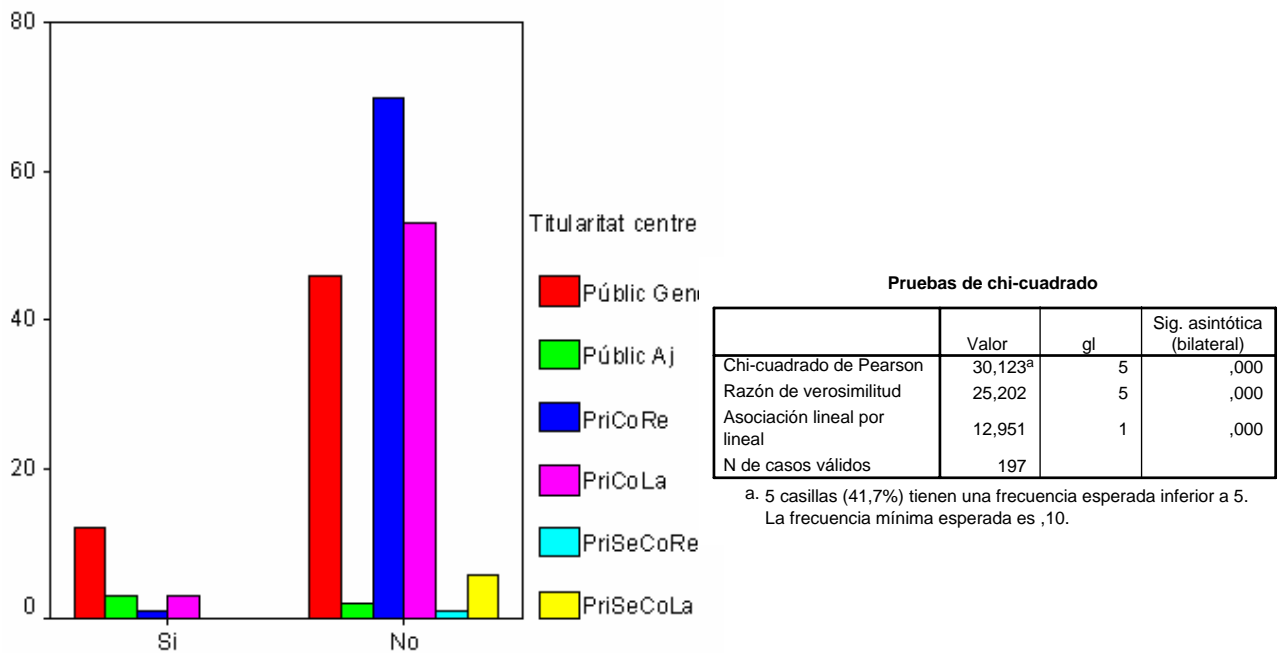


Figura 9.1.78: Dedicació del professorat de l'àrea d'educació física



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,123 ^a	5	,000
Razón de verosimilitud	25,202	5	,000
Asociación lineal por lineal	12,951	1	,000
N de casos válidos	197		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Figura 9.1.79: Professorat que forma part de l'equip directiu, segons titularitat

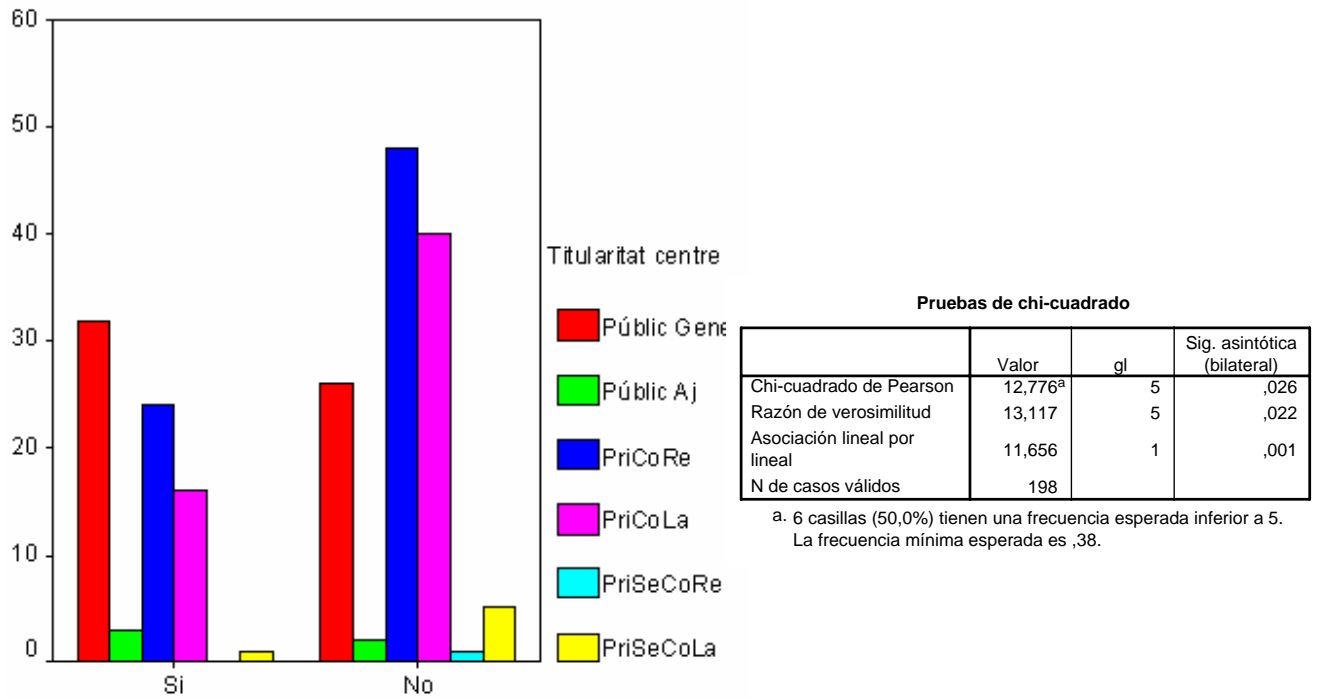


Figura 9.1.80: Dedicació a guàrdies o tutories, segons titularitat

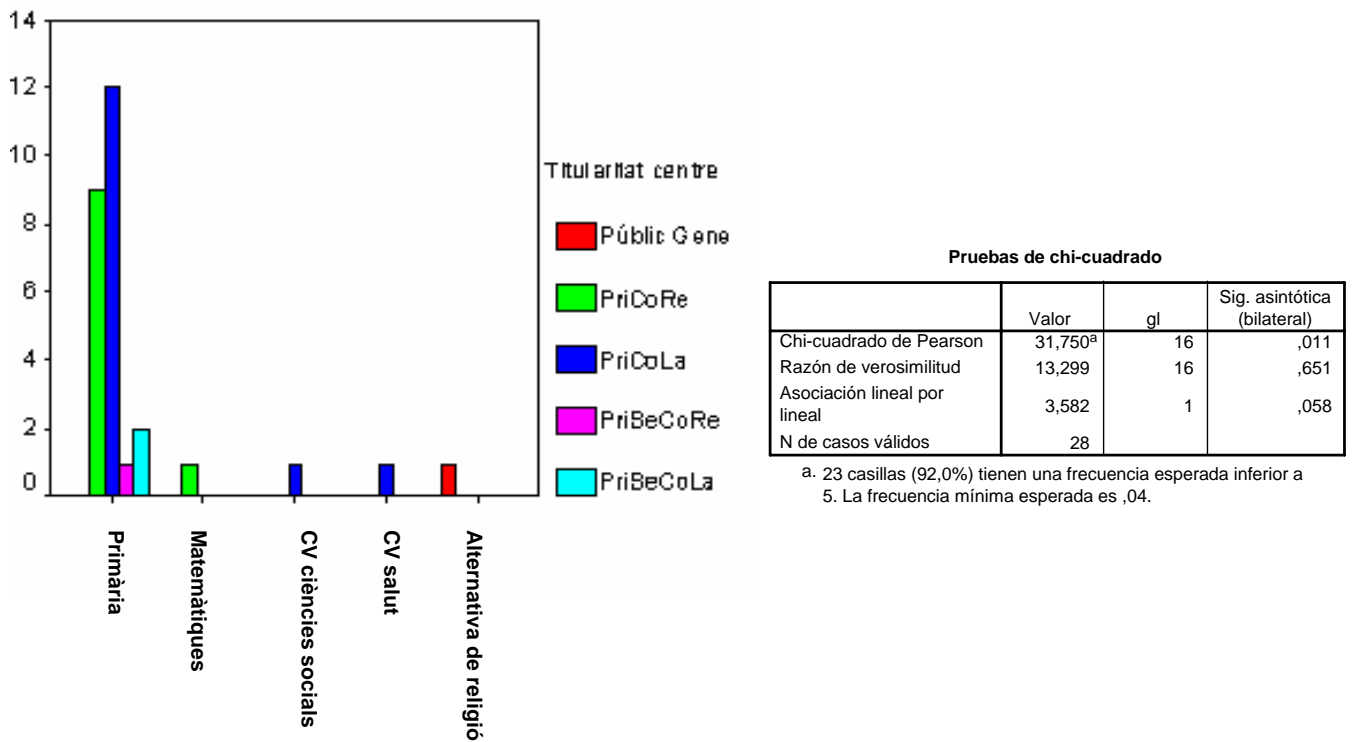


Figura 9.1.81: Dedicació a la docència a altres àrees, segons titularitat

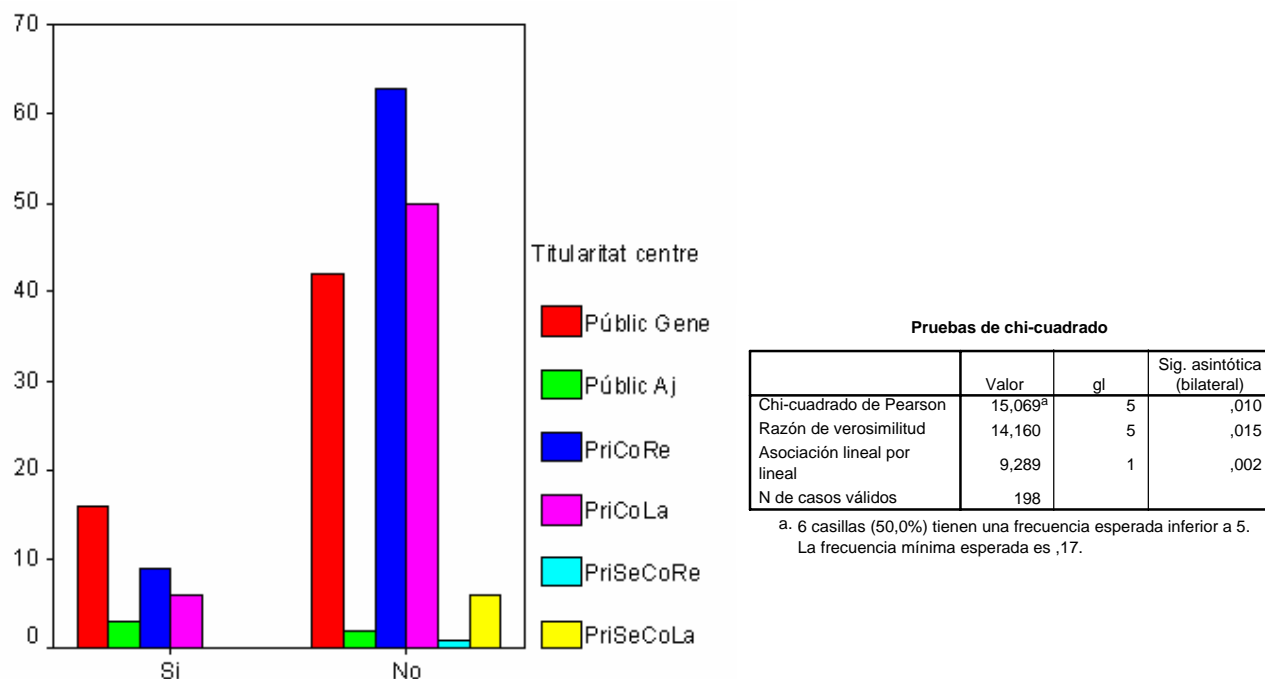


Figura 9.1.82: Dedicació d'atenció a la diversitat, segons titularitat

	P45f Hi ha una part del professorat que va a donar classes en l'antic sistema educatiu (BUP o FP)?		P45g La major part del professorat té bastant experiència en l'àmbit de la docència en Educació Física en l'etapa de Secundària i Batxillerat?		P45h Hi ha una part del professorat que no té gaire experiència en l'àmbit de la docència en Educació Física en l'etapa de Secundària i Batxillerat?		P45i En general podria afirmar que el professorat del departament d'aquest centre és prou experimentat per fer front a les necessitats de l'àrea?	
	Recòmpte	%	Recòmpte	%	Recòmpte	%	Recòmpte	%
Si	153	77,3%	170	86,3%	40	20,3%	181	91,9%
No	45	22,7%	27	13,7%	157	79,7%	16	8,1%
Total	198	100,0%	197	100,0%	197	100,0%	197	100,0%

Taula 9.1.39: Experiència del professorat de l'àrea d'educació física

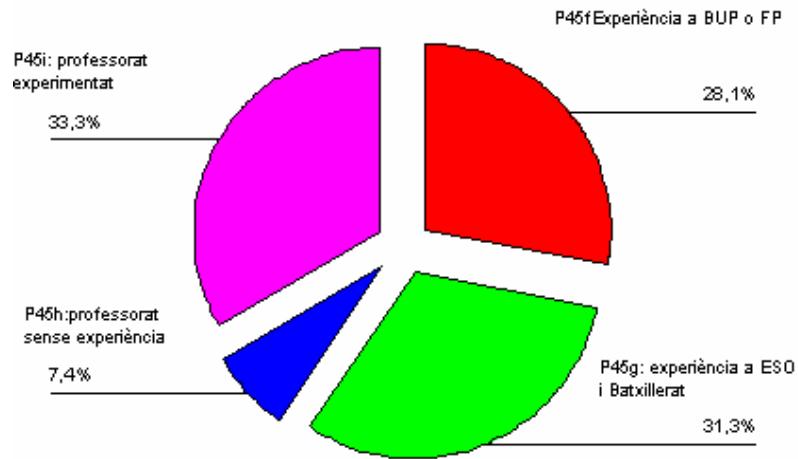


Figura 9.1.83: Experiència del professorat de l'àrea d'educació física

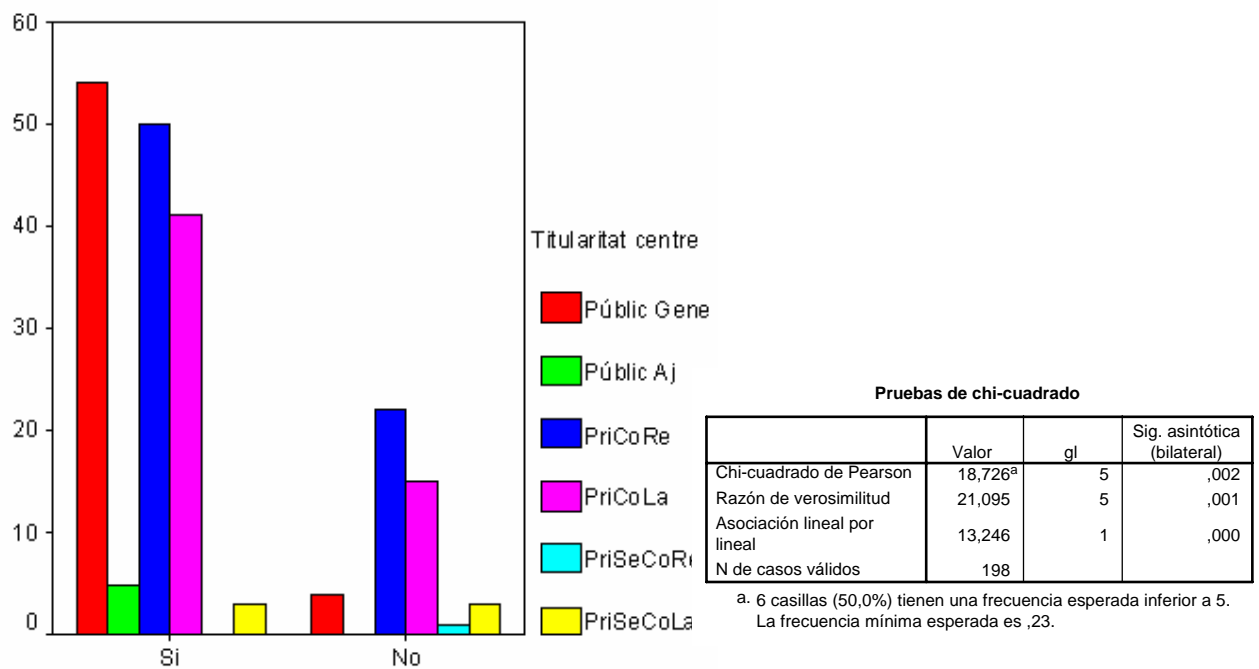


Figura 9.1.84: Experiència a BUP o FP del professorat, segons titularitat

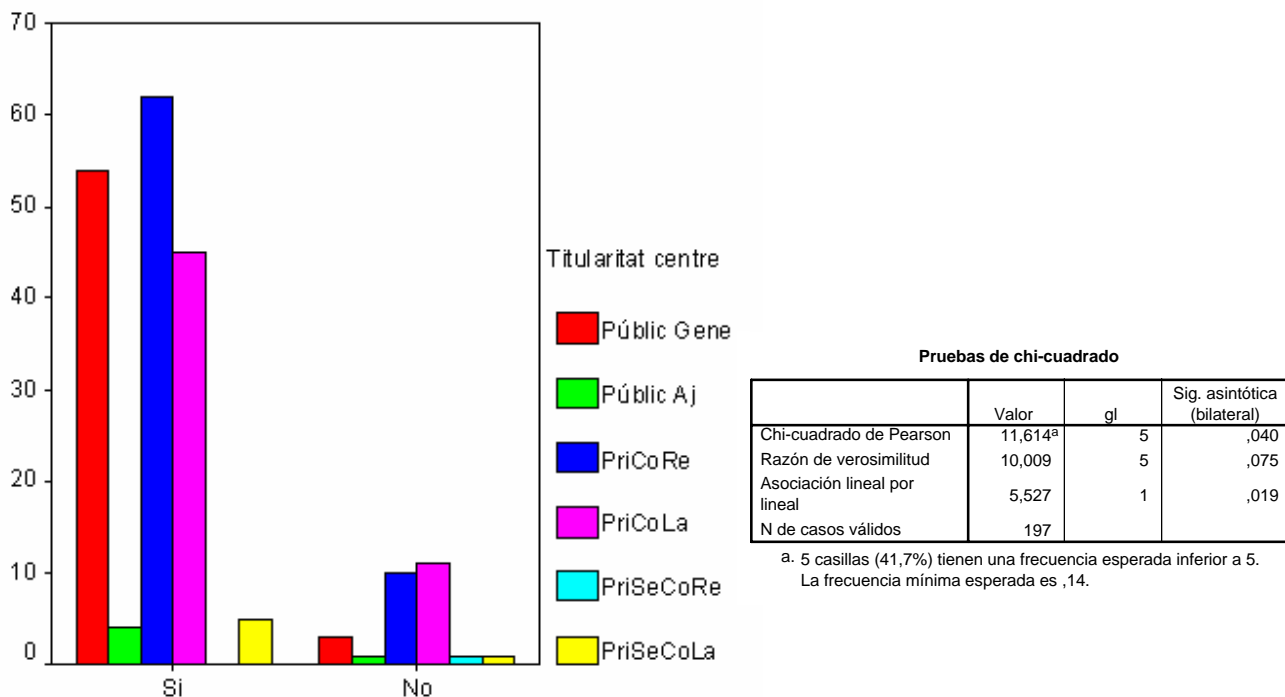


Figura 9.1.85: Experiència a ESO i BAT, segons titularitat

	P45j Ha detectat que el professorat del departament estigui sensibilitzat per aspectes relacionats amb la seva formació permanent?		P45k Té constància que part del professorat del departament hagi rebut algun tipus de formació en els últims 3 cursos?		P45l En alguna reunió de departament s'ha suggerit la realització d'algun curs de formació permanent per al professorat?		P45m Han assistit plegats alguns membres del departament a algun curs en els últims tres cursos?	
	Recompte	%	Recompte	%	Recompte	%	Recompte	%
Si	165	83,8%	154	78,2%	74	50,7%	30	20,3%
No	32	16,2%	43	21,8%	72	49,3%	118	79,7%
Total	197	100,0%	197	100,0%	146	100,0%	148	100,0%

Taula 9.1.40: Formació permanent del professorat de l'àrea d'educació física



Figura 9.1.86: Formació permanent del professorat de l'àrea d'educació física

P47: HA ADQUIRIT EL DEPARTAMENT RECURSOS DIDÀCTICS DE SUPORT PER AL PROFESSOR D'EDUCACIÓ FÍSICA EN ELS ÚLTIMS TRES CURSOS? RESPONDRE AMB UN SÍ O UN NO

		Si	No	Total
P47a Llibres d'EDUCACIÓ en general	Recompte	58	137	195
	%	29,7%	70,3%	100,0%
P47b Llibres relacionats amb la DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA	Recompte	58	137	195
	%	29,7%	70,3%	100,0%
P47c Llibres relacionats amb la didàctica de l'Educació Física especial (NEE)	Recompte	30	164	194
	%	15,5%	84,5%	100,0%
P47d Llibres relacionats amb els CONTINGUTS de l'àrea	Recompte	90	104	194
	%	46,4%	53,6%	100,0%
P47e LLIBRES DE TEXT d'Educació Física de diferents editorials	Recompte	121	73	194
	%	62,4%	37,6%	100,0%
P47f Lleis, decrets, NORMATIVES (DOGC) que afecten al departament	Recompte	52	141	193
	%	26,9%	73,1%	100,0%
P47g Unitats didàctiques i crèdits	Recompte	71	123	194
	%	36,6%	63,4%	100,0%
P47h Revistes especialitzades	Recompte	51	143	194
	%	26,3%	73,7%	100,0%
P47i Selecció de pàgines web relacionades amb l'àrea i recopilades en "favoritos"	Recompte	38	156	194
	%	19,6%	80,4%	100,0%
P47j Vídeos	Recompte	61	134	195
	%	31,3%	68,7%	100,0%
P47k CD-Rom (paquet educatiu multimedia)	Recompte	34	159	193
	%	17,6%	82,4%	100,0%

Taula 9.1.41: Recursos didàctics de suport

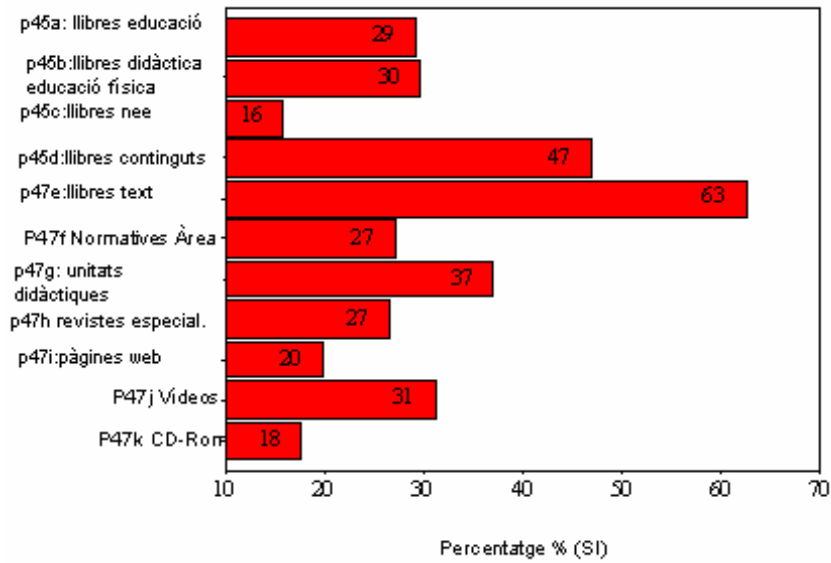


Figura 9.1.87: Recursos didàctics de suport

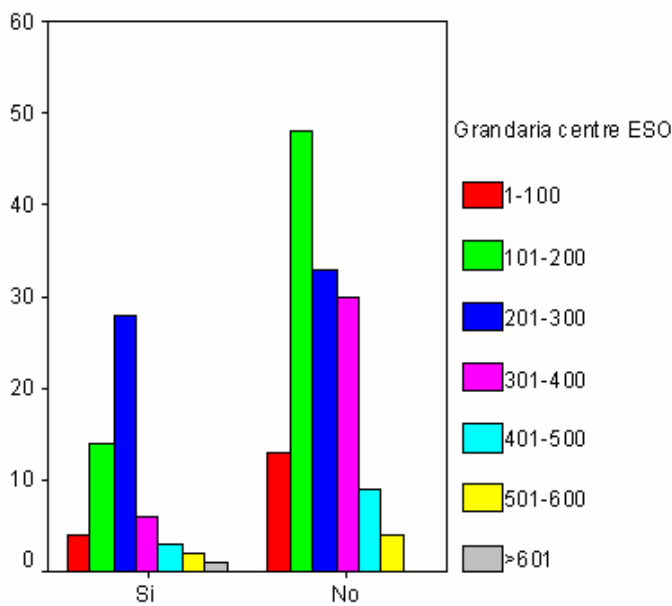
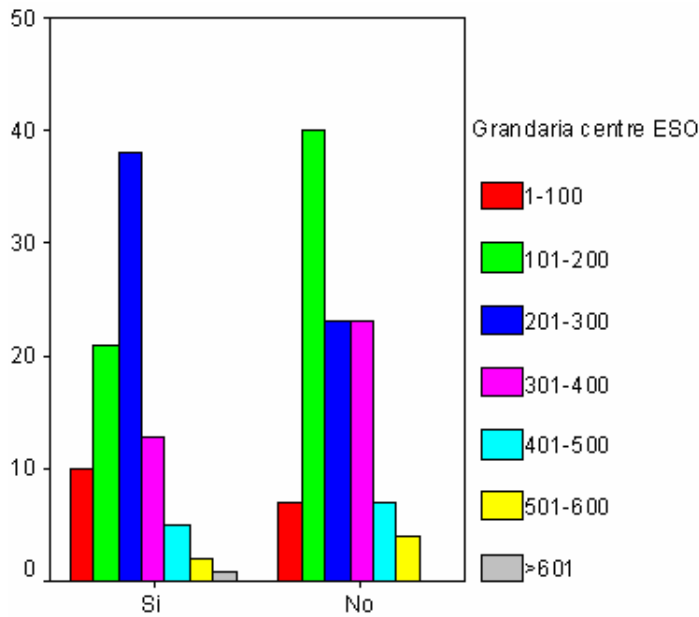


Figura 9.1.88: Recursos didàctics de suport, segons grandària centre ESO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,932 ^a	6	,021
Razón de verosimilitud	14,869	6	,021
Asociación lineal por lineal	,292	1	,589
N de casos válidos	195		

a. 5 casillas (35,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,976 ^a	6	,030
Razón de verosimilitud	14,481	6	,025
Asociación lineal por lineal	,055	1	,815
N de casos válidos	194		

a. 4 casillas (28,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

Figura 9.1.89: Recursos didàctics de suport, segons grandària total

P48: EL DEPARTAMENT ESTÀ SUBSCRIT A ALGUNA REVISTA MENSUAL, TRIMESTRAL... ON APAREGUIN ARTICLES RELACIONATS AMB L'ÀREA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	27	13,6	13,6
	No	171	86,4	100,0
	Total	198	100,0	

Taula 9.1.42: Subscripció a revistes especialitzades

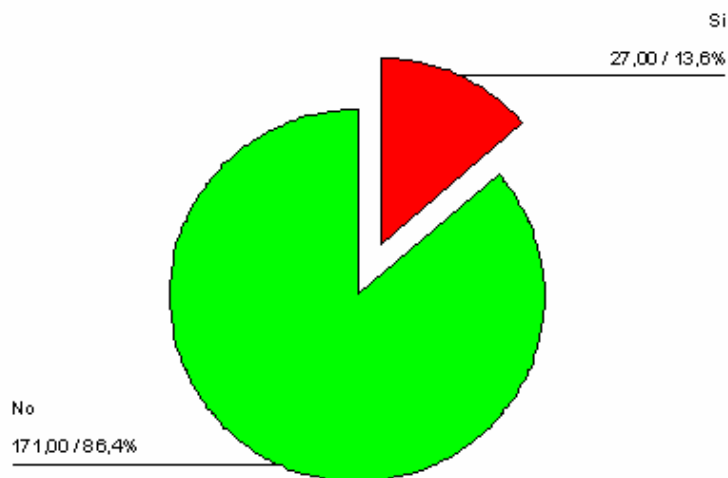


Figura 9.1.90: Subscripció a revistes especialitzades

P48a: A QUINA REVISTA O REVISTES ESTAN SUBSCRITS?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Cuadernos de Pedagogía	1	2,9	2,9
	Esport concret	1	2,9	5,7
	Gigantes	1	2,9	8,6
	RED	1	2,9	11,4
	Esport Manager	1	2,9	14,3
	Integym's	1	2,9	17,1
	Sport life	3	8,6	25,7
	Revista Tàndem	3	8,6	34,3
	Revista de Educación Física	11	31,4	65,7
	Apunts	12	34,3	100,0
	Total	35	100,0	
Perduts	NS	1		

Taula 9.1.43: Títol de la revista

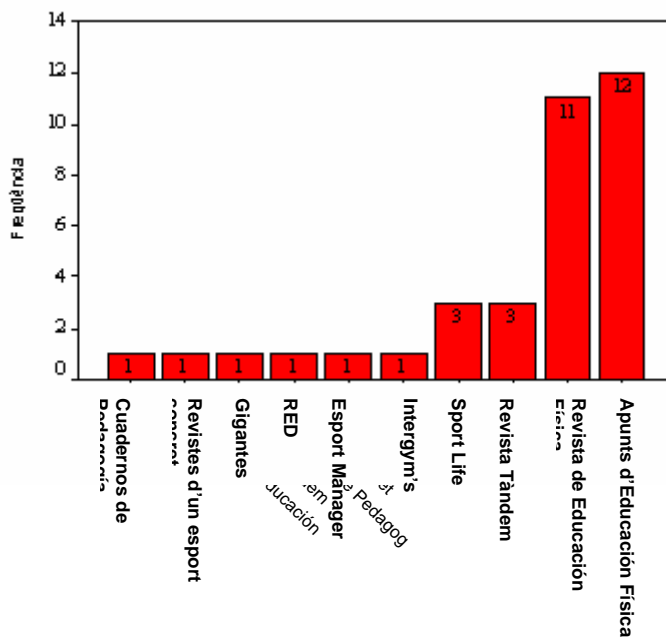


Figura 9.1.91: Títol de la revista

P49: A LA BIBLIOTECA DEL CENTRE HI HA LLIBRES RELACIONATS AMB L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA PER A SER CONSULTATS PER L'ALUMNAT?

		Frequència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	98,00	1	,5	,5
	No	68	34,3	34,8
	Si	129	65,2	100,0
	Total	198	100,0	

Taula 9.1.44: LLibres de l'àrea a la biblioteca

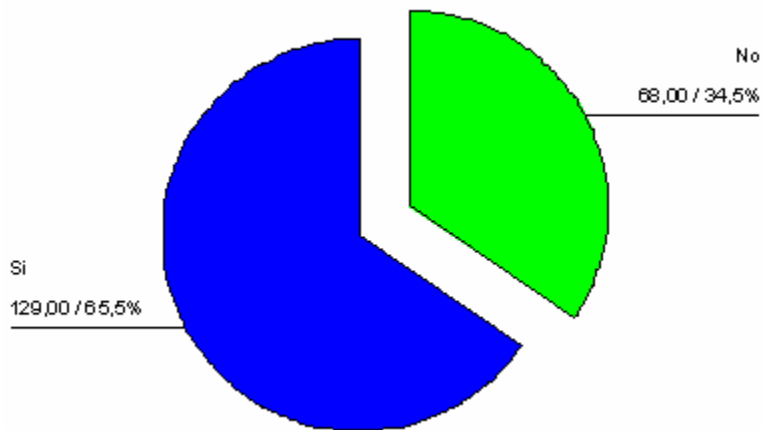


Figura 9.1.92: Llibres de l'àrea a la biblioteca

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
PROCÉS	<i>9.2.1. El departament d'educació física</i>	L'organització del departament	4,46
		La figura del cap del departament	5,6,7,8,9,26,30
		Reunions de departament	27,32
		Presència educació física en Reglament de Règim Intern	33
		La programació de les activitats complementàries i extraescolars	50,51

P4: EXISTEIX UN DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA EN EL CENTRE?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	102	51,5	52,0	52,0
	No	94	47,5	48,0	100,0
	Total	196	99,0	100,0	
Perduts	Sistema	2	1,0		
Total		198	100,0		

Taula 9.2.7: El departament d'educació física

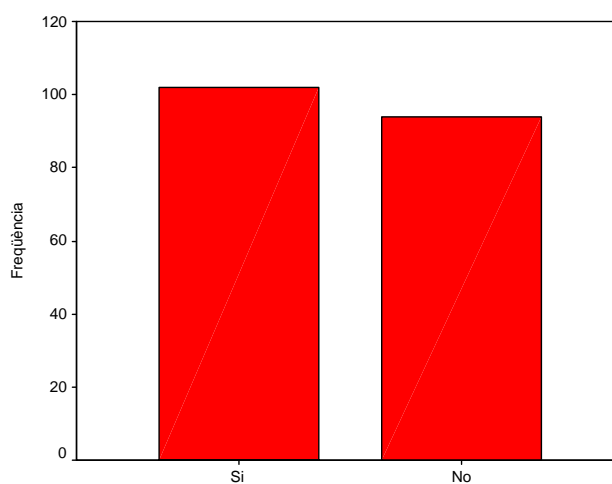


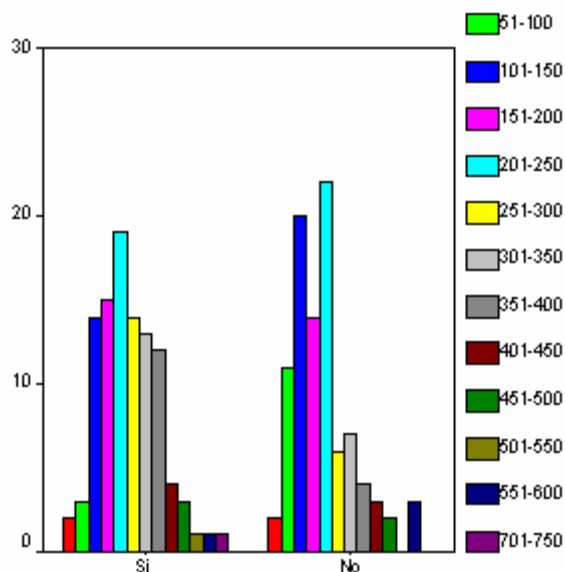
Figura 9.2.7: El departament d'educació física

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,726 ^a	5	,000
Razón de verosimilitud	43,452	5	,000
Asociación lineal por lineal	23,067	1	,000
N de casos válidos	196		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Figura 9.2.8: El departament d'educació física, segons titularitat



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,930 ^a	12	,118
Razón de verosimilitud	19,321	12	,081
Asociación lineal por lineal	6,674	1	,010
N de casos válidos	196		

a. 12 casillas (46,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Figura 9.2.9: El departament d'educació física, segons grandària total

P4a: COM ESTÀ ORGANITZADA L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA EN AQUEST CENTRE?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Matemàtiques	1	,5	1,6	1,6
	Ciències de la Naturalesa	3	1,5	4,8	6,3
	Música	2	1,0	3,2	9,5
	Visual i Plàstica	1	,5	1,6	11,1
	Tecnologia	1	,5	1,6	12,7
	Juntament amb Primària (EF)	27	13,6	42,9	55,6
	Àmbit expressió: ViP, Música	25	12,6	39,7	95,2
	Dansa i Teatre	1	,5	1,6	96,8
	Ciències experimentals, visual plàstica	2	1,0	3,2	100,0
	Total	63	31,8	100,0	
Perduts	Sistema	135	68,2		
	Total	198	100,0		

Taula 9.2.8: Organització de l'àrea d'educació física

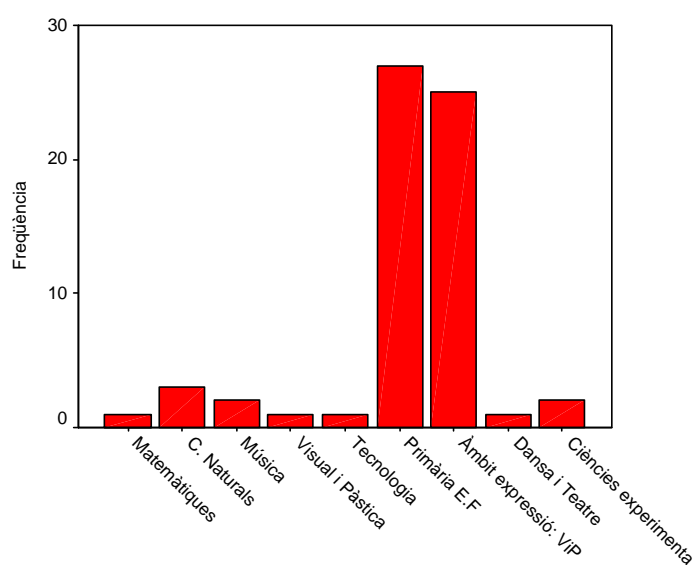


Figura 9.2.10: Organització de l'àrea d'educació física

P4b: QUI ÉS LA PERSONA ENCARREGADA DE FER LES FUNCIONS DE CAP DE DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA EN EL CENTRE?

		Frecüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Les funcions no es fan	28	14,1	36,8	36,8
	professorat més antic en el centre	2	1,0	2,6	39,5
	Cada any un professor diferent	3	1,5	3,9	43,4
	Cada dos anys un professor diferent	1	,5	1,3	44,7
	Professorat de secundària	38	19,2	50,0	94,7
	Equip interdisciplinari	3	1,5	3,9	98,7
	Entre tot el professorat d'E.F	1	,5	1,3	100,0
	Total	76	38,4	100,0	
Perduts	Sistema	122	61,6		
Total		198	100,0		

Taula 9.2.9: Les funcions del cap de departament?

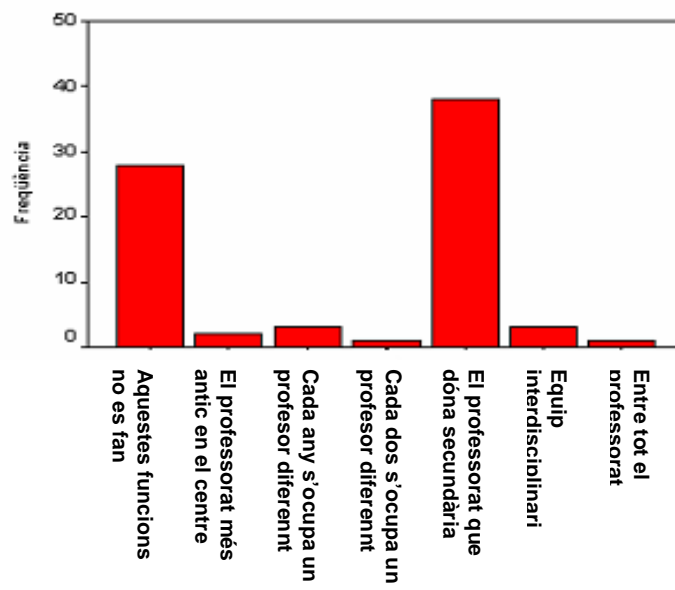


Figura 9.2.11: Les funcions del cap de departament?

P46: COM A CAP DEL DEPARTAMENT SOBRE QUINS ASPECTES CONSIDERA QUE CALDRIA QUE EL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA D'AQUEST CENTRE REBÉS FORMACIÓ?

CAL ESCOLLIR UN MÀXIM DE TRES CURSOS PER ORDRE DE PRIORITAT DE MANERA QUE EN PRIMER LLOC APAREIXERÀ LA MÀXIMA PRIORITAT, EN SEGON LLOC LA SEGONA PRIORITAT I EN TERCER LLOC LA TERCERA

	P46 Cursos de formació permanent		P46 Cursos de formació permanent		P46 Cursos de formació permanent	
	Recompte	%	Recompte	%	Recompte	%
Avaluació	9	4,6%	4	2,1%	6	3,4%
Programació 2n nivell de concreció (PCC)	6	3,1%	1	,5%	4	2,2%
Programació 3r nivell de concreció (unitats didàctiques i crèdits)	6	3,1%	6	3,1%	3	1,7%
Preparació de sessions	4	2,1%	3	1,6%		
Metodologia	3	1,5%	6	3,1%	2	1,1%
Estils ensenyament	6	3,1%	9	4,7%	3	1,7%
Expressió corporal	37	19,1%	10	5,2%	10	5,6%
Atenció a la diversitat	25	12,9%	19	9,9%	4	2,2%
Convivència (disciplina)	7	3,6%	5	2,6%	8	4,5%
Recursos Informàtics	15	7,7%	14	7,3%	14	7,9%
Esports individuals					1	,6%
Esports col·lectius	1	,5%	2	1,0%	3	1,7%
Esports d'adversari (lluita/raquetes)	1	,5%	1	,5%	6	3,4%
Dinàmica de grup	4	2,1%	6	3,1%	5	2,8%
Estratègies d'ensenyament	9	4,6%	11	5,7%	8	4,5%
Tutoria	5	2,6%	1	,5%	5	2,8%
Integració d'alumnat immigrant	12	6,2%	18	9,4%	12	6,7%
Alumnat amb necessitats educatives especials	12	6,2%	12	6,3%	17	9,6%
Condició Física			1	,5%		
Salut	10	5,2%	7	3,6%	5	2,8%
Curriculum oficial, Disseny curricular de l'àrea	4	2,1%	1	,5%	6	3,4%
Jocs populars de Catalunya	2	1,0%	6	3,1%	9	5,1%
Esports alternatius	6	3,1%	19	9,9%	10	5,6%
Noves tendències del fitness	3	1,5%	13	6,8%	9	5,1%
Resolució de conflictes	5	2,6%	10	5,2%	13	7,3%
L'aula d'acollida			1	,5%	1	,6%
La nova llei de qualitat (LOCE)	2	1,0%	6	3,1%	14	7,9%
Total	194	100,0%	192	100,0%	178	100,0%

Taula 9.2.10: Cursos de formació del professorat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	individuals	1	,1	,2	,2
	Condició Física	1	,1	,2	,4
	acollida	2	,1	,4	,7
	col·lectius	6	,4	1,1	1,8
	sessions	7	,5	1,2	3,0
	adversari	8	,6	1,4	4,4
	2n nivell de concreció	11	,8	2,0	6,4
	Metodologia	11	,8	2,0	8,3
	Tutoria	11	,8	2,0	10,3
	Curriculum oficial	11	,8	2,0	12,2
	3r nivell	15	1,1	2,7	14,9
	Dinàmica de grup	15	1,1	2,7	17,6
	populars	17	1,2	3,0	20,6
	Estils ensenyament	18	1,3	3,2	23,8
	Avaluació	19	1,4	3,4	27,1
	Convivència	20	1,4	3,5	30,7
	Salut	22	1,6	3,9	34,6
	LOCE	22	1,6	3,9	38,5
	fitness	25	1,8	4,4	42,9
	Estratègies d'ensenyament	28	2,0	5,0	47,9
	conflictes	28	2,0	5,0	52,8
	alternatius	35	2,5	6,2	59,0
	nee	41	3,0	7,3	66,3
immigrant	42	3,0	7,4	73,8	
Informàtica	43	3,1	7,6	81,4	
diversitat	48	3,5	8,5	89,9	
Expressió corporal	57	4,1	10,1	100,0	
Total	564	40,7	100,0		
Perduts	No contesta	3	,2		
	Sistema	819	59,1		
	Total	822	59,3		
	Total	1386	100,0		

Taula 9.2.11: Recompte cursos de formació del professorat

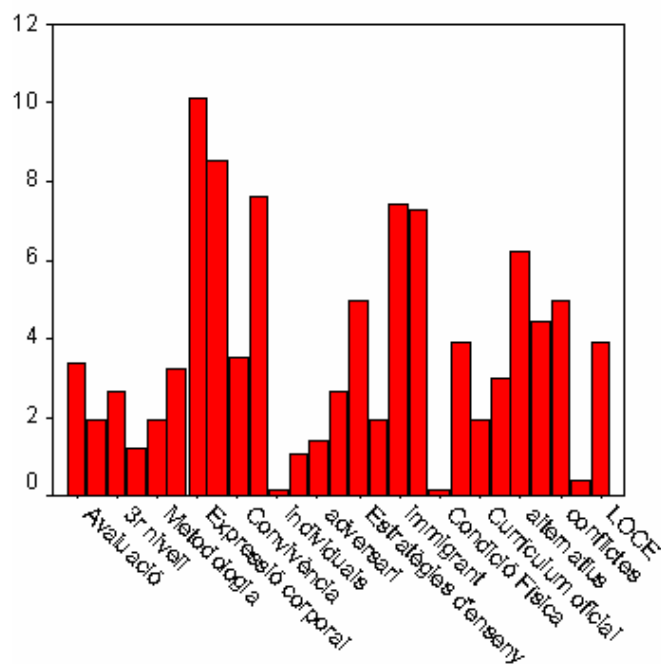


Figura 9.2.12: Cursos de formació del professorat

P5: EN AQUEST CENTRE... QUANTS ANYS PORTA COM A CAP DE DEPARTAMENT?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Un any	8	4,0	6,8	6,8
	Dos anys	13	6,6	11,1	17,9
	Tres anys	13	6,6	11,1	29,1
	Quatre anys	14	7,1	12,0	41,0
	Cinc anys	11	5,6	9,4	50,4
	Sis anys	10	5,1	8,5	59,0
	Set anys	5	2,5	4,3	63,2
	Vuit anys	6	3,0	5,1	68,4
	Nou anys	2	1,0	1,7	70,1
	Deu anys	7	3,5	6,0	76,1
	Entre 10 i 15	16	8,1	13,7	89,7
	Entre 16 i 20	6	3,0	5,1	94,9
	Entre 21 i 25	3	1,5	2,6	97,4
	Entre 26 i 30	1	,5	,9	98,3
	Més de 31 anys	2	1,0	1,7	100,0
Total	117	59,1	100,0		
Perduts	Sistema	81	40,9		
Total		198	100,0		

Taula 9.2.12: Experiència com a cap de departament

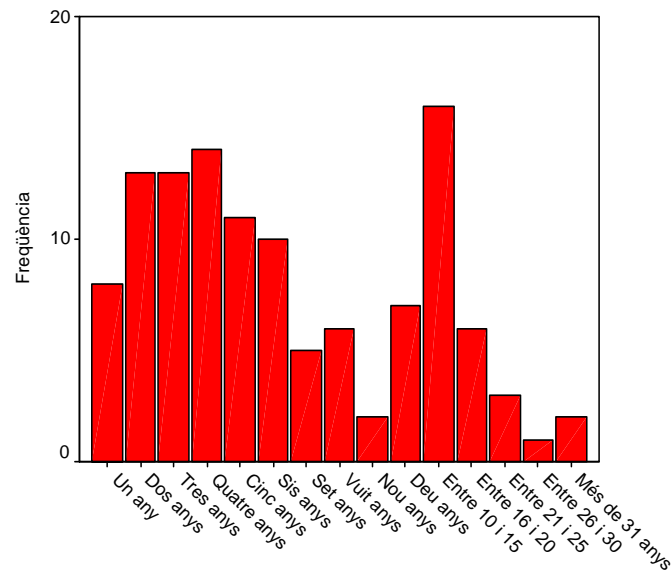


Figura 9.2.13: Experiència com a cap de departament

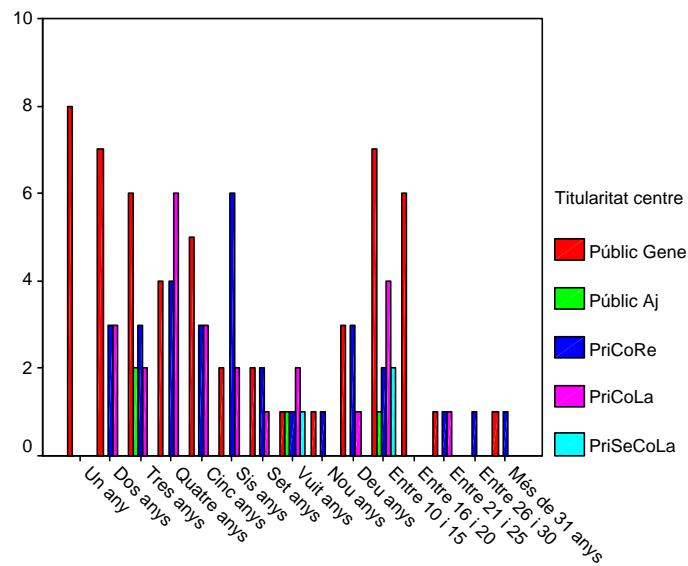


Figura 9.2.14: Experiència com a cap de departament, segons titularitat

P6: QUINA DURADA TÉ EL CÀRREC DE CAP DE DEPARTAMENT?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Un curs escolar	36	18,2	30,5	30,5
	Dos cursos escolars	9	4,5	7,6	38,1
	Tres cursos escolars	5	2,5	4,2	42,4
	Quatre cursos	4	2,0	3,4	45,8
	No té una durada determinada	64	32,3	54,2	100,0
Total		118	59,6	100,0	
Perduts	Sistema	80	40,4		
Total		198	100,0		

Taula 9.2.13: Durada del càrrec de cap de departament

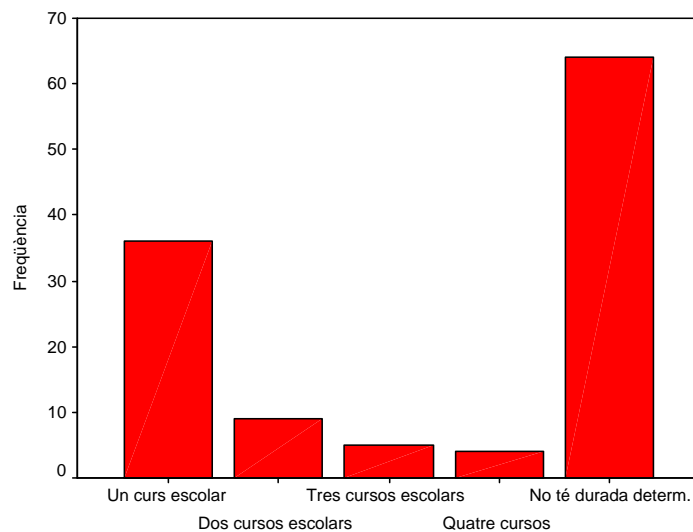
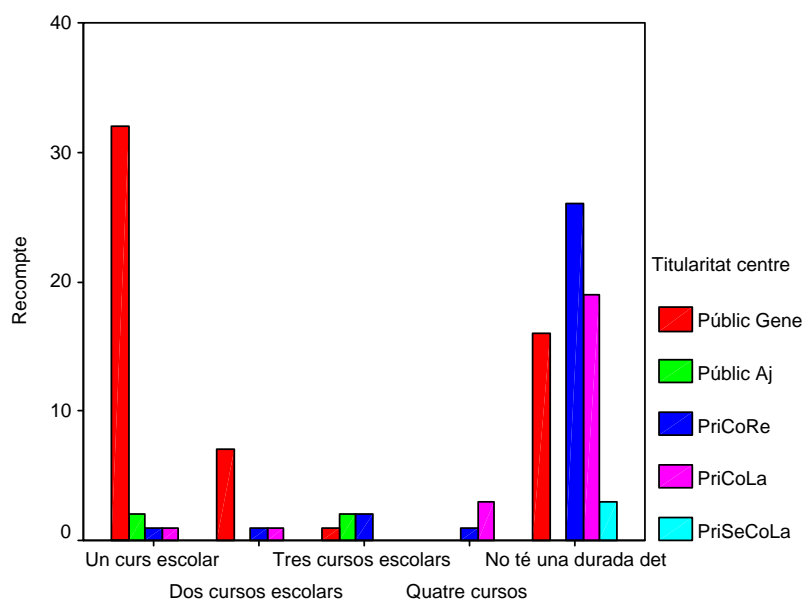


Figura 9.2.15: Durada del càrrec de cap de departament



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	78,877 ^a	16	,000
Razón de verosimilitud	75,405	16	,000
Asociación lineal por lineal	38,187	1	,000
N de casos válidos	118		

a. 19 casillas (76,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Figura 9.2.16: Durada del càrrec de cap de departament, segons titularitat

P7 Qui escull el cap de departament?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Director centre	53	3,3	46,1	46,1
	Professorat del departament	28	1,8	24,3	70,4
	Professorat departament però és rotatiu	24	1,5	20,9	91,3
	Professorat més antic	1	,1	,9	92,2
	Professorat del departament més antic al centre	7	,4	6,1	98,3
	Professorat departament amb plaça definitiva	2	,1	1,7	100,0
	Total	115	7,3	100,0	
Perduts	Sistema	1469	92,7		
	Total	1584	100,0		

Taula 9.2.14: Elecció del cap de departament

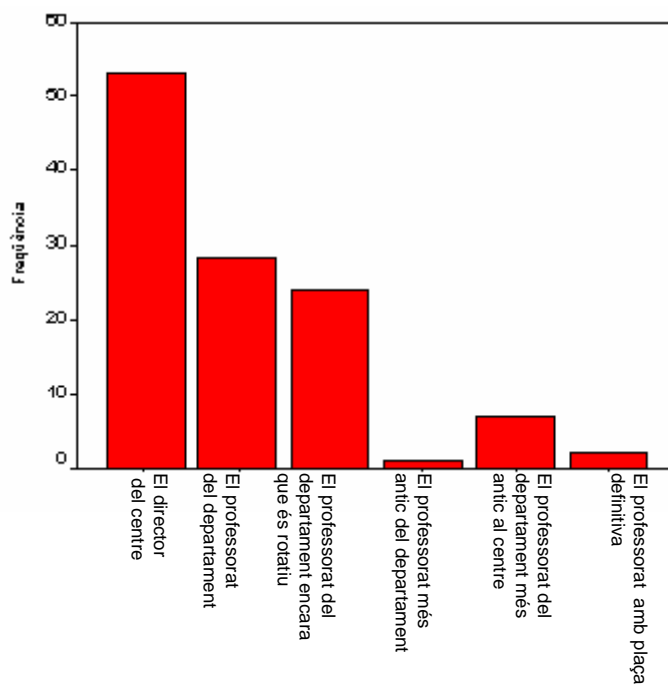
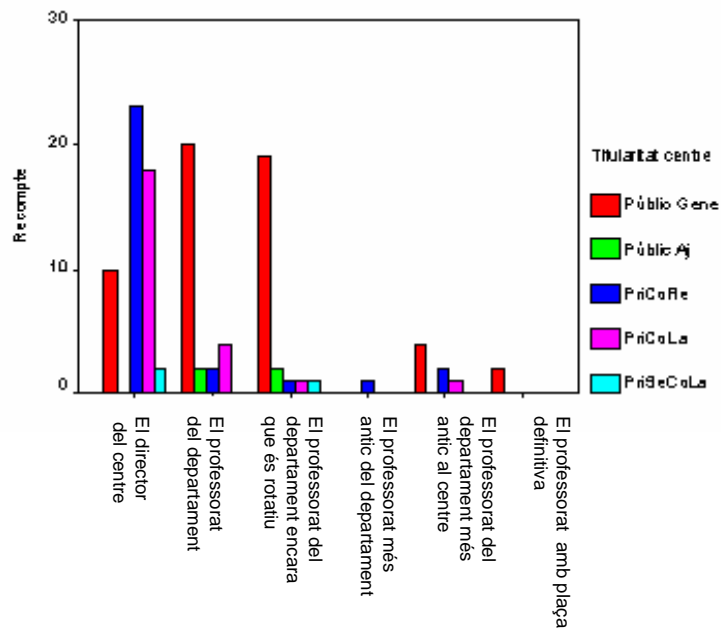


Figura 9.2.17: Elecció del cap de departament

		Titularitat del centre					Total
		Públic Gen	Públic Aj.	PriCoRe	PriCoLa	PriSeCoLa	
El director del centre	Recompte	10	0	23	18	2	53
	Freqüència esperada	25,3	1,8	13,4	11,1	1,4	53,0
	%	18,9%	,0%	43,4%	34,0%	3,8%	100,0%
	% de Titularitat centre	18,2%	,0%	79,3%	75,0%	66,7%	46,1%
	% del total	8,7%	,0%	20,0%	15,7%	1,7%	46,1%
El professorat del departament	Recompte	20	2	2	4	0	28
	Freqüència esperada	13,4	1,0	7,1	5,8	,7	28,0
	%	71,4%	7,1%	7,1%	14,3%	,0%	100,0%
	% de Titularitat centre	36,4%	50,0%	6,9%	16,7%	,0%	24,3%
	% del total	17,4%	1,7%	1,7%	3,5%	,0%	24,3%
El professorat del departament encara que és rotatiu	Recompte	19	2	1	1	1	24
	Freqüència esperada	11,5	,8	6,1	5,0	,6	24,0
	%	79,2%	8,3%	4,2%	4,2%	4,2%	100,0%
	% de Titularitat centre	34,5%	50,0%	3,4%	4,2%	33,3%	20,9%
	% del total	16,5%	1,7%	,9%	,9%	,9%	20,9%
El professorat més antic del departament (més experiència docent)	Recompte	0	0	1	0	0	1
	Freqüència esperada	,5	,0	,3	,2	,0	1,0
	%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Titularitat centre	,0%	,0%	3,4%	,0%	,0%	,9%
	% del total	,0%	,0%	,9%	,0%	,0%	,9%
El professorat del departament més antic al centre	Recompte	4	0	2	1	0	7
	Freqüència esperada	3,3	,2	1,8	1,5	,2	7,0
	%	57,1%	,0%	28,6%	14,3%	,0%	100,0%
	% de Titularitat centre	7,3%	,0%	6,9%	4,2%	,0%	6,1%
	% del total	3,5%	,0%	1,7%	,9%	,0%	6,1%
El professorat del departament amb plaça definitiva	Recompte	2	0	0	0	0	2
	Freqüència esperada	1,0	,1	,5	,4	,1	2,0
	%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Titularitat centre	3,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,7%
	% del total	1,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,7%
Total	Recompte	55	4	29	24	3	115
	Freqüència esperada	55,0	4,0	29,0	24,0	3,0	115,0
	%	47,8%	3,5%	25,2%	20,9%	2,6%	100,0%
	% de Titularitat centre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	47,8%	3,5%	25,2%	20,9%	2,6%	100,0%

Taula 9.2.15: Elecció del cap de departament, segons titularitat



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,074 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	59,852	20	,000
Asociación lineal por lineal	16,492	1	,000
N de casos válidos	115		

a. 21 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Figura 9.2.18: Elecció del cap de departament, segons titularitat

P8: QUINS CONSIDERA QUE SÓN ELS PUNTS FEBLES DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA D'AQUEST CENTRE SEGONS LA SEVA EXPERIÈNCIA?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Instal.lacions i recursos	172	10,9	46,5	46,5
	Alumnat	26	1,6	7,0	53,5
	Professorat	12	,8	3,2	56,8
	Equip Directiu/Ampa	30	1,9	8,1	64,9
	Programació	14	,9	3,8	68,6
	Aspectes organitzatius del centre que afecten a l'àrea d'Educació Física	60	3,8	16,2	84,9
	Imatge de l'àrea d'Educació Física	56	3,5	15,1	100,0
	Total	370	23,4	100,0	
Perduts	Sistema	1214	76,6		
Total		1584	100,0		

Taula 9.2.16: Punts febles de l'àrea d'educació física

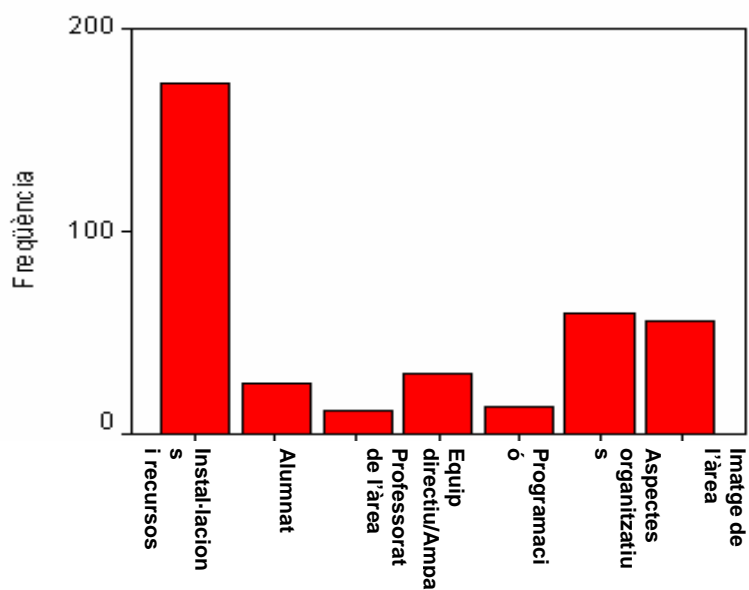


Figura 9.2.19: Punts febles de l'àrea d'educació física

P9: DE LA MATEIXA MANERA QUE EN LA PREGUNTA ANTERIOR PERÒ ESSENT POSITIUS...
QUINS CONSIDERA QUE SÓN ELS PUNTS FORTS DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA D'AQUEST
CENTRE SEGONS LA SEVA OPINIÓ?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Instal·lacions i recursos	98	21,1	21,1
	Alumnat	56	12,0	33,1
	Professorat	98	21,1	54,2
	Equip Directiu/Ampa	49	10,5	64,7
	Programació	81	17,4	82,2
	Aspectes organitzatius del centre que afecten a l'àrea d'Educació Física	27	5,8	88,0
	Imatge de l'àrea d'Educació Física	56	12,0	100,0
	Total	465	100,0	

Taula 9.2.17: Punts forts de l'àrea d'educació física

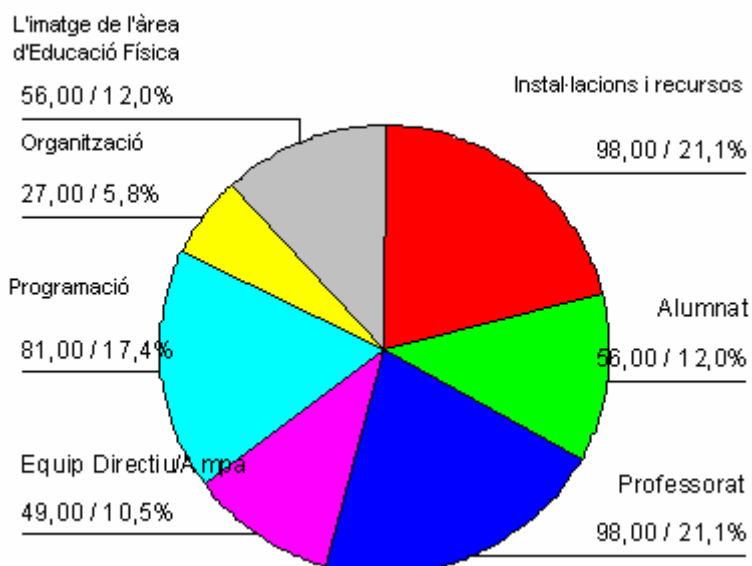


Figura 9.2.20: Punts forts de l'àrea d'educació física

P30: QUINES SÓN LES DIFICULTATS MÉS HABITUALS AMB LES QUALS ES TROBA EL PROFESSORAT DE L'ÀREA AMB ELS DIFERENTS GRUPS CLASSE?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Disciplina	1	,5	,5
	Sistema avaluació	1	,5	1,0
	Criteris avaluació	1	,5	1,5
	Es dispersen en espai gran	1	,5	1,9
	Tracte despectiu amb el professorat	1	,5	2,4
	Escola femenina, problemàtiques específiques	1	,5	2,9
	Reclament més temps lliure durant les sessions EF	1	,5	3,4
	NEE	2	1,0	4,4
	Nivell físic baix	2	1,0	5,3
	Maleducats, consentits, egoistes...	2	1,0	6,3
	Grups d'últimes hores més problemes	2	1,0	7,3
	No tenen iniciativa pròpia	3	1,5	8,7
	Respecte instal·lacions	4	1,9	10,7
	Cohesió / heterogenis	4	1,9	12,6
	Poca participació alumnat FEMENÍ	5	2,4	15,0
	Interès pràctica	6	2,9	18,0
	Falta adaptació	6	2,9	20,9
	Nois noies separat	7	3,4	24,3
	Respecte material	10	4,9	29,1
	Poca participació	10	4,9	34,0
	Passotisme, apatia	10	4,9	38,8
	Manca puntualitat	11	5,3	44,2
	Faltes equipació	13	6,3	50,5
	Atenció a la diversitat	14	6,8	57,3
	Faltes assistència reiterades	14	6,8	64,1
	Manca higiene	16	7,8	71,8
	Interès teòrica	26	12,6	84,5
	Manca d'atenció	32	15,5	100,0
	Total	206	100,0	

Taula 9.2.18: Dificultats dels grups-classe

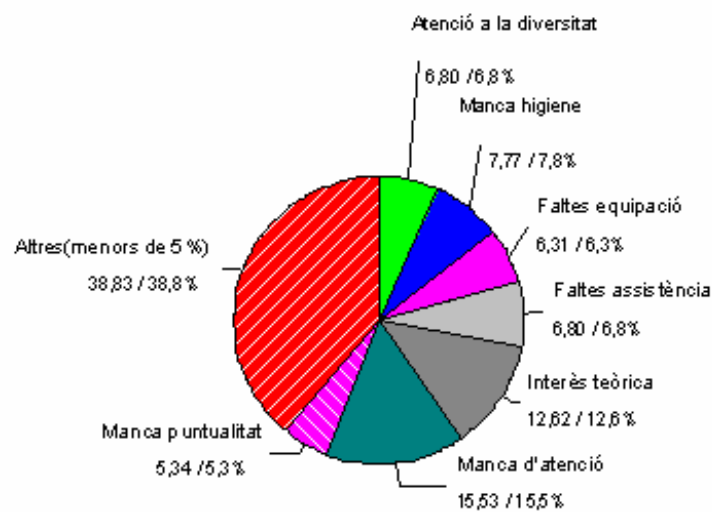


Figura 9.2.21: Dificultats dels grups-classe

P27: TOTS SABEM QUE MOLTES VEGADES LES REUNIONS SÓN UN ESPAI PER PARLAR PERÒ NO SÓN EFICACES: NO S'ARRIBA A ACORDS. COM DIRIGEIX LES REUNIONS DE DEPARTAMENT PER QUÈ SIGUIN MÉS EFICACES?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Ordre del dia	41	16,9	16,9
	Programa anual	10	4,1	21,0
	Acords llibreta o agenda	9	3,7	24,7
	Parlant amb profes abans reunions	16	6,6	31,3
	Anotant els acords a l'acta de la reunió	32	13,2	44,4
	Passant acords per escrit al professorat	11	4,5	49,0
	Passant acta professorat	11	4,5	53,5
	Llegint acta de la reunió anterior	6	2,5	56,0
	Respectat els acords anteriors	12	4,9	60,9
	Propostes preparades amb antelació	28	11,5	72,4
	Moderant la reunió de forma correcta	12	4,9	77,4
	Ens reunim PERIÓDICAMENT (una, dues vegades mes/any/curs...)	16	6,6	84,0
	Les reunions són INFORMALS	29	11,9	95,9
	No hi ha hora de reunió setmanal	10	4,1	100,0
	Total	243	100,0	

Taula 9.2.19: Les reunions de departament

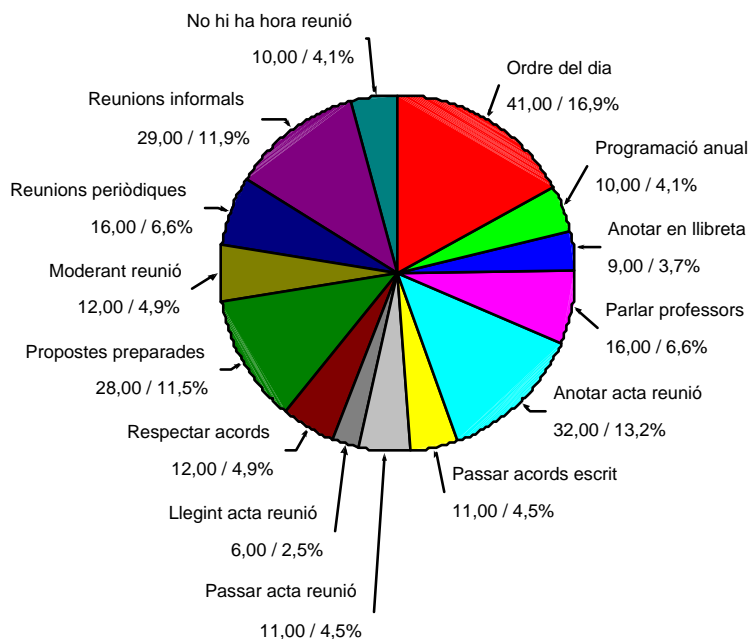


Figura 9.2.22: Les reunions de departament

P32: QUINS ASPECTES FACILITEN O POTENCIEN EL TREBALL EN EQUIP DINS DEL SEU DEPARTAMENT?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	NS	1	,4	,4
	Adaptacions	8	3,2	3,6
	Desiderates	9	3,6	7,1
	Memòria	11	4,3	11,5
	Objectius terminals etapa	15	5,9	17,4
	Sessions	18	7,1	24,5
	Instruments avaluació	20	7,9	32,4
	Reunions	22	8,7	41,1
	Unitats didàctiques del crèdit	27	10,7	51,8
	Objectius terminals	28	11,1	62,8
	Sortides	33	13,0	75,9
	Continguts	61	24,1	100,0
	Total	253	100,0	
Perdidos	NC	4		

Taula 9.2.20: El treball en equip

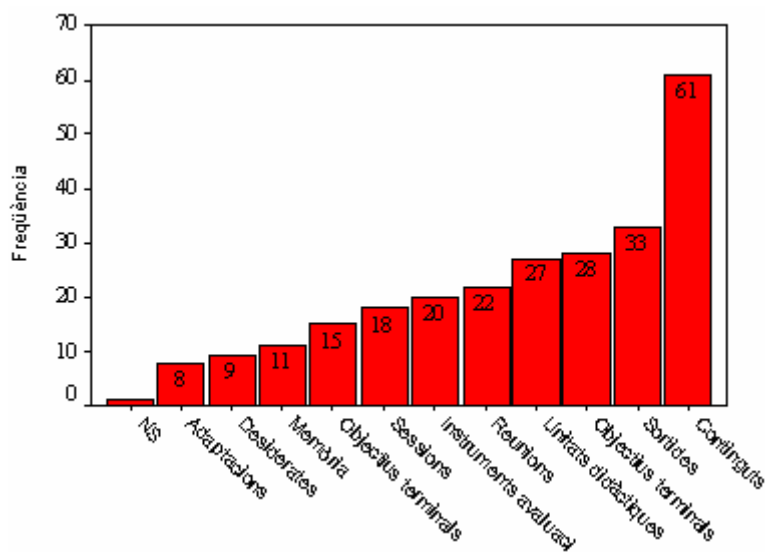


Figura 9.2.34: El treball en equip

P33: HI HA UNA PART DEL REGLAMENT DE RÈGIM INTERN DEL CENTRE (RRI) DEDICADA A REGULAR ASPECTES RRELATIUS AL FUNCIONAMENT DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA ?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	NS	21	10,6	10,6
	no	82	41,4	52,0
	si	95	48,0	100,0
	Total	198	100,0	

Taula 9.2.21: L'educació física al reglament de règim intern

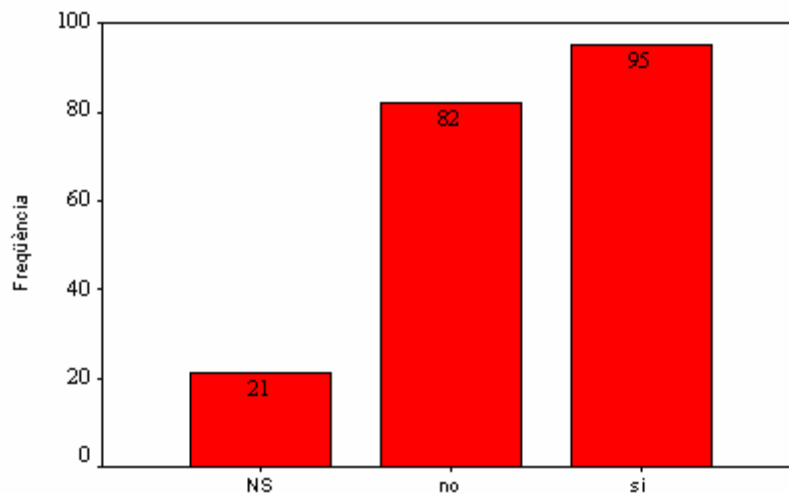


Figura 9.2.24: L'educació física al reglament de règim intern

P33a: QUINS ASPECTES CONCRETS ES REGULEN EN AQUEST REGLAMENT?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sistema d'avaluació de l'àrea	1	,6	,6
	Els desplaçaments a la instal·lació esportiva	1	,6	1,1
	L'ús del material	1	,6	1,7
	NS	1	,6	2,2
	Ús llibre de text/libreta/quadern de treball	2	1,1	3,4
	Entrades i sortides	14	7,9	11,2
	Certificat mèdic oficial a principi de curs	18	10,1	21,3
	Ús vestuaris, dutxes	20	11,2	32,6
	Ús instal·lacions esportives	24	13,5	46,1
	Justificació de faltes	25	14,0	60,1
	Roba esportiva/canvi de roba	71	39,9	100,0
	Total	178	100,0	

Taula 9.2.22: Aspectes que regula el reglament de règim intern

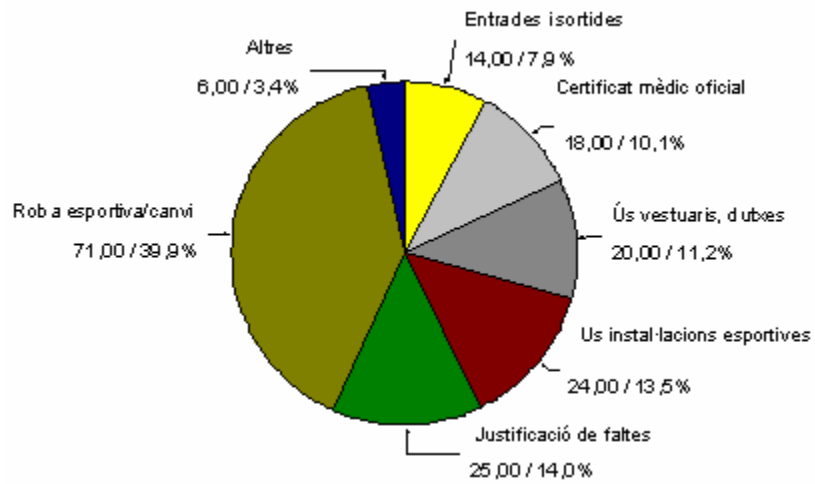
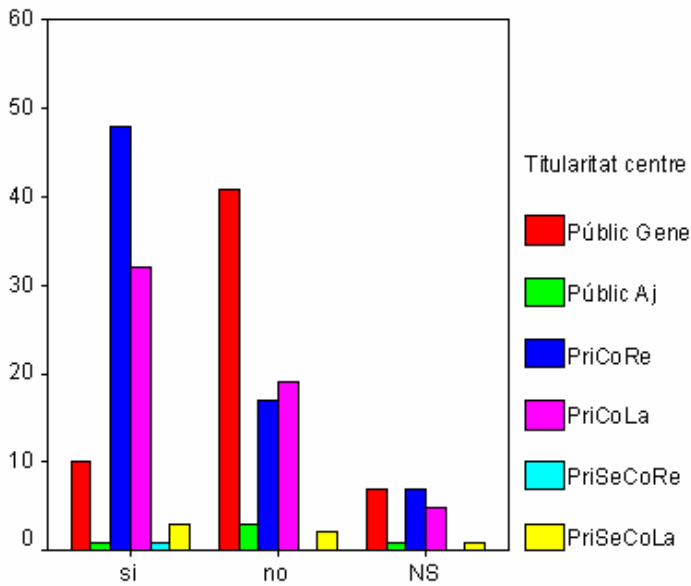


Figura 9.2.25: Aspectes que regula el reglament de règim intern



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,272 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	41,820	10	,000
Asociación lineal por lineal	,219	1	,640
N de casos válidos	198		

a. 9 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

Figura 9.2.26: Aspectes que regula el reglament de règim intern, segons titularitat

P50: DURANT ELS SEGÜENTS "DIES LECTIUS DE CAIRE FESTIU", EL CENTRE PROPOSA ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES DE CARÀCTER ESPORTIU?

		Sí classe	No classe	Total
P50 La Castanyada	Recompte	133	63	196
	%	67,9%	32,1%	100,0%
P50 Nadal	Recompte	81	115	196
	%	41,3%	58,7%	100,0%
P50 Carnestoltes	Recompte	111	85	196
	%	56,6%	43,4%	100,0%
P50 Sant Jordi	Recompte	86	109	195
	%	44,1%	55,9%	100,0%
P50 Final de curs	Recompte	79	112	191
	%	41,4%	58,6%	100,0%
P50 Setmana Blanca (3-5 dies)	Recompte	66	58	124
	%	53,2%	46,8%	100,0%
P50 Sortida a la neu d'un dia	Recompte	50	50	100
	%	50,0%	50,0%	100,0%
P50 Setmana Cultural (3-5 dies)	Recompte	57	43	100
	%	57,0%	43,0%	100,0%
P50 Festa pròpia centre	Recompte	37	52	89
	%	41,6%	58,4%	100,0%
P50 Lligues internes centre	Recompte	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
P50 Colònies/setmana esportiva	Recompte	1	3	4
	%	25,0%	75,0%	100,0%
P50 Competicions districte	Recompte	2	5	7
	%	28,6%	71,4%	100,0%

Taula 9.2.23: Possibilitat de proposar activitats esportives en dies lectius de caire festiu

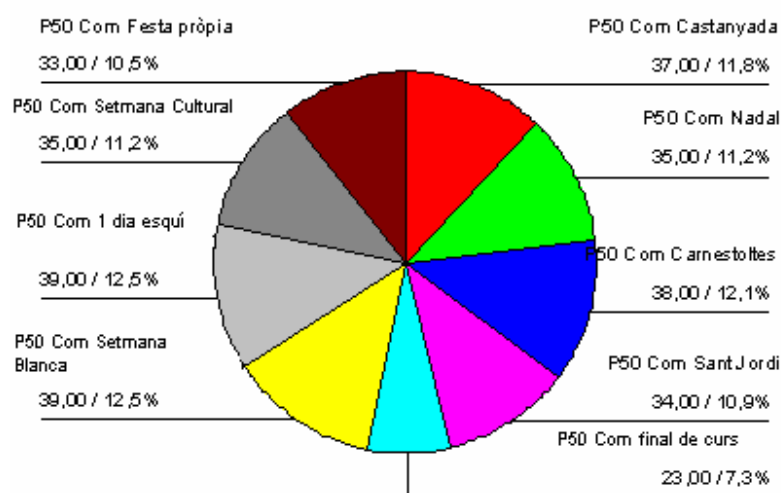


Figura 9.2.27: Possibilitat de proposar activitats esportives en dies lectius de caire festiu

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	26	1,9	41,3	41,3
	No	37	2,7	58,7	100,0
	Total	63	4,5	100,0	
Perduts	Sistema	1323	95,5		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.24: Activitats complementàries de caire esportiu : la Castanyada

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	66	4,8	57,9	57,9
	No	48	3,5	42,1	100,0
	Total	114	8,2	100,0	
Perduts	Sistema	1272	91,8		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.25: Activitats complementàries de caire esportiu : Nadal

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	29	2,1	34,5	34,5
	No	55	4,0	65,5	100,0
	Total	84	6,1	100,0	
Perduts	Sistema	1302	93,9		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.26: Activitats complementàries de caire esportiu : Carnestoltes

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	42	3,0	39,6	39,6
	No	64	4,6	60,4	100,0
	Total	106	7,6	100,0	
Perduts	Sistema	1280	92,4		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.27: Activitats complementàries de caire esportiu : Sant Jordi

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	92	6,6	81,4	81,4
	No	21	1,5	18,6	100,0
	Total	113	8,2	100,0	
Perduts	Sistema	1273	91,8		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.28: Activitats complementàries de caire esportiu : Final de curs

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	58	4,2	95,1	95,1
	No	3	,2	4,9	100,0
	Total	61	4,4	100,0	
Perduts	Sistema	1325	95,6		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.29: Activitats complementàries de caire esportiu : Setmana Blanca

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	48	3,5	90,6	90,6
	No	5	,4	9,4	100,0
	Total	53	3,8	100,0	
Perduts	Sistema	1333	96,2		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.30: Activitats complementàries de caire esportiu : Sortida a la neu d'un dia

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	24	1,7	63,2	63,2
	No	14	1,0	36,8	100,0
	Total	38	2,7	100,0	
Perduts	Sistema	1348	97,3		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.31: Activitats complementàries de caire esportiu : Setmana cultural

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	37	2,7	68,5	68,5
	No	17	1,2	31,5	100,0
	Total	54	3,9	100,0	
Perduts	Sistema	1332	96,1		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.32: Activitats complementàries de caire esportiu : Festa pròpia

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	4	,3	100,0	100,0
Perduts	Sistema	1382	99,7		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.33: Activitats complementàries de caire esportiu : Lligues internes

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	3	,2	100,0	100,0
Perduts	Sistema	1383	99,8		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.34: Activitats complementàries de caire esportiu : Colònies/Setmana esportiva

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	5	,4	100,0	100,0
Perduts	Sistema	1381	99,6		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.35: Activitats complementàries de caire esportiu : Competicions districte

P50: DURANT ELS SEGÜENTS "DIES LECTIUS DE CAIRE FESTIU", EL CENTRE PROPOSA ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES DE CARÀCTER ESPORTIU?: TIPUS D'ACTIVITATS ESPORTIVES COMPLEMENTÀRIES

		Tallers esportius	Gincanes esportives per equip	Exhibicions	Competicions Esportives	Sortides Esportives	Curses Populars	Sortides Medi Natural
P50 Tipus activitat1	Recompte	8	5	1	9	1		1
				1	2			2
								1
P50 Tipus activitat2	Recompte	11	2	5	39	5		1
			2	1	4	1		
					1			
P50 Tipus activitat3	Recompte	9	2	2	11	3		
			2	2	3	1		2
					2			
P50 Tipus activitat4	Recompte	9	4	10	22			
				1	6			
P50 Tipus activitat5	Recompte	15	4	15	41	11		3
			2	4	11	5		5
				1	2		1	
P50 Tipus activitat6	Recompte	5			2	3		46
P50 Tipus activitat7	Recompte	1			1	3		38
P50 Tipus activitat8	Recompte	8		2	6			6
		2		2	2	2		1
					1	1		1
P50 Tipus activitat9	Recompte	9	5	7	18			
		1		4	12	1		
					2	2		
P50 Tipus activitat10	Recompte				2			1
P50 Tipus activitat11	Recompte	1		1	1			
					1			1
P50 Tipus activitat12	Recompte				5			

Taula 9.2.36: Tipologia d'activitats complementàries de caire esportiu

		Tallers esportius	Gincanes esportives per equips	Exhibi cions	Competicio s esportives	Sortides esportives	Curses populars	Sortides Medi Natural	Total
P50 Tipus activitat1	Recuento %	8 32,0%	5 20,0%	1 4,0%	9 36,0%	1 4,0%		1 4,0%	25 100,0%
P50 Tipus activitat1	Recuento %			1 20,0%	2 40,0%			2 40,0%	5 100,0%
P50 Tipus activitat1	Recuento %							1 100,0%	1 100,0%
P50 Tipus activitat2	Recuento %	11 17,5%	2 3,2%	5 7,9%	39 61,9%	5 7,9%		1 1,6%	63 100,0%
P50 Tipus activitat2	Recuento %		2 25,0%	1 12,5%	4 50,0%	1 12,5%			8 100,0%
P50 Tipus activitat2	Recuento %				1 100,0%				1 100,0%
P50 Tipus activitat3	Recuento %	9 33,3%	2 7,4%	2 7,4%	11 40,7%	3 11,1%			27 100,0%
P50 Tipus activitat3	Recuento %		2 20,0%	2 20,0%	3 30,0%	1 10,0%		2 20,0%	10 100,0%
P50 Tipus activitat3	Recuento %				2 100,0%				2 100,0%
P50 Tipus activitat4	Recuento %	9 20,0%	4 8,9%	10 22,2%	22 48,9%				45 100,0%
P50 Tipus activitat4	Recuento %			1 14,3%	6 85,7%				7 100,0%
P50 Tipus activitat4	Recuento %								
P50 Tipus activitat5	Recuento %	15 16,9%	4 4,5%	15 16,9%	41 46,1%	11 12,4%		3 3,4%	89 100,0%
P50 Tipus activitat5	Recuento %		2 7,4%	4 14,8%	11 40,7%	5 18,5%		5 18,5%	27 100,0%
P50 Tipus activitat5	Recuento %			1 25,0%	2 50,0%		1 25,0%		4 100,0%
P50 Tipus activitat6	Recuento %	5 8,9%			2 3,6%	3 5,4%		46 82,1%	56 100,0%
P50 Tipus activitat7	Recuento %	1 2,3%			1 2,3%	3 7,0%		38 88,4%	43 100,0%
P50 Tipus activitat8	Recuento %	8 36,4%		2 9,1%	6 27,3%			6 27,3%	22 100,0%
P50 Tipus activitat8	Recuento %	2 22,2%		2 22,2%	2 22,2%	2 22,2%		1 11,1%	9 100,0%
P50 Tipus activitat8	Recuento %				1 33,3%	1 33,3%		1 33,3%	3 100,0%
P50 Tipus activitat9	Recuento %	9 23,1%	5 12,8%	7 17,9%	18 46,2%				39 100,0%
P50 Tipus activitat9	Recuento %	1 5,6%		4 22,2%	12 66,7%	1 5,6%			18 100,0%
P50 Tipus activitat9	Recuento %				2 50,0%	2 50,0%			4 100,0%
P50 Tipus activitat10	Recuento %				2 66,7%			1 33,3%	3 100,0%
P50 Tipus activitat11	Recuento %	1 33,3%		1 33,3%	1 33,3%				3 100,0%
P50 Tipus activitat11	Recuento %				1 50,0%			1 50,0%	2 100,0%
P50 Tipus activitat12	Recuento %				5 100,0%				5 100,0%

Taula 9.2.37: Recompte tipus d'activitats complementàries de caire esportiu

P51: ES REALITZEN EN AQUEST CENTRE ACTIVITATS EXTRAESCOLARS? ENTENEM AQUESTES ACTIVITATS COM A "EXTRACURRICULARS", ÉS A DIR, REALITZADES DINS EL RECINTE ESCOLAR PERÒ FORA DEL CURRÍCULUM DE L'ÀREA

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	34	17,2	17,2
	Sí	164	82,8	100,0
	Total	198	100,0	

Taula 9.2.38: Activitats extraescolars

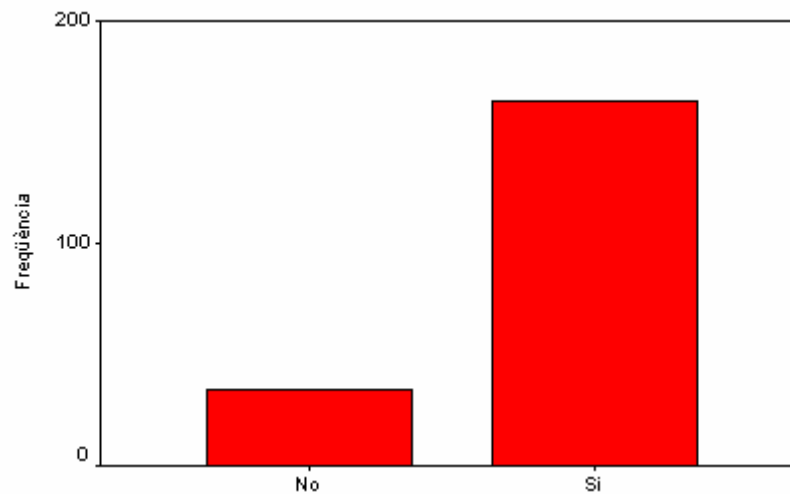


Figura 9.2.28: Activitats extraescolars

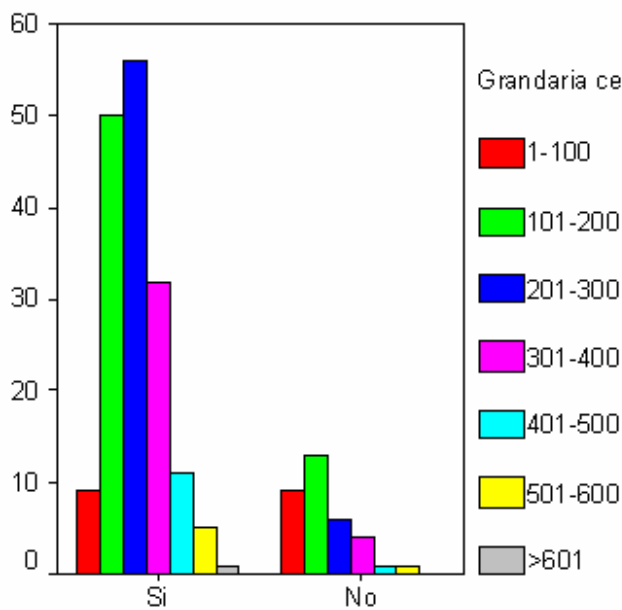


Figura 9.2.29: Activitats extraescolars, segons grandària centre ESO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,416 ^a	6	,005
Razón de verosimilitud	15,677	6	,016
Asociación lineal por lineal	8,857	1	,003
N de casos válidos	198		

a. 6 casillas (42,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

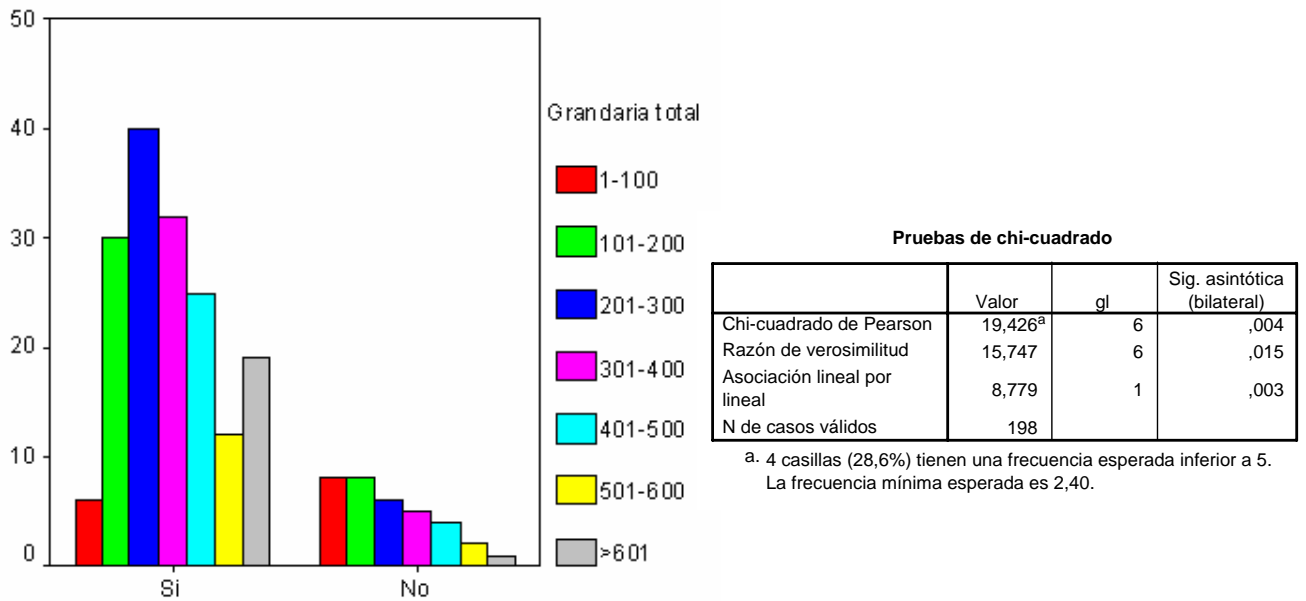


Figura 9.2.30: Activitats extraescolars, segons grandària total

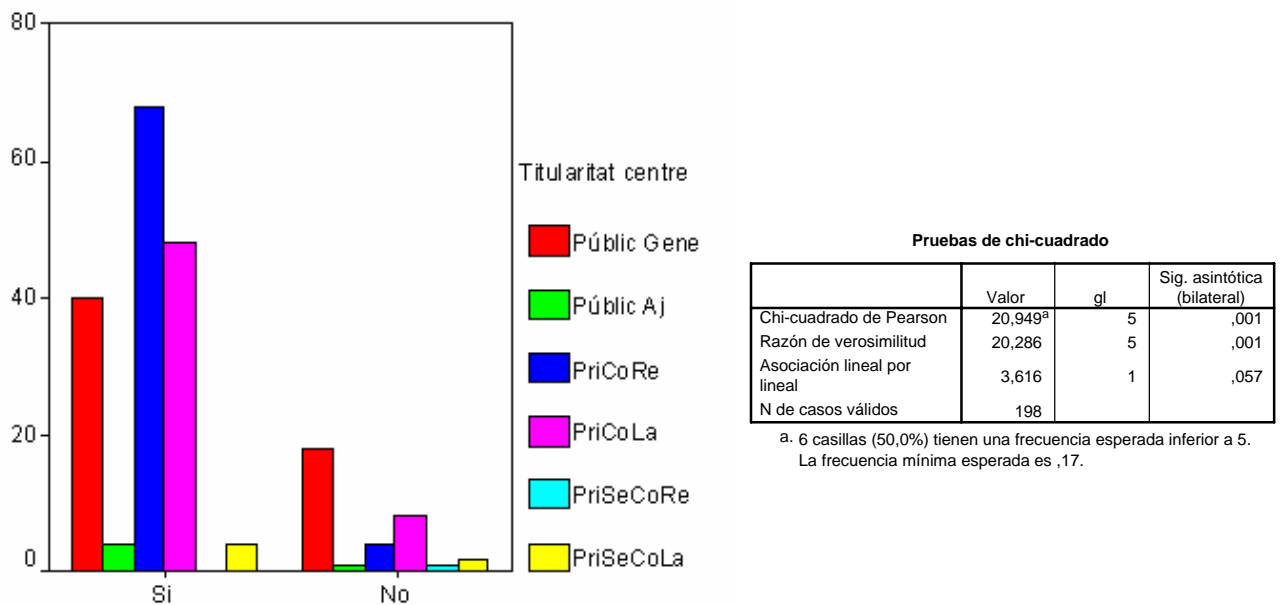


Figura 9.2.31: Activitats extraescolars, segons titularitat

P51a: QUI ÉS EL RESPONSABLE DE GESTIONAR AQUESTES ACTIVITATS QUE ES FAN DINS EL RECINTE ESCOLAR PERÒ FORA DE L'HORARI LECTIU?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Associació d'alumnes	1	,1	,6	,6
	Els pares dels alumnes	1	,1	,6	1,1
	Cap departament primària	1	,1	,6	1,7
	Escola esportiva centre	2	,1	1,1	2,8
	Monitors contractats per direcció	6	,4	3,4	6,2
	El cap del departament	7	,5	3,9	10,1
	Monitors contractats per l'AMPA del centre	10	,7	5,6	15,7
	Direcció	22	1,6	12,4	28,1
	Empresa privada	23	1,7	12,9	41,0
	El professorat d'Educació Física	27	1,9	15,2	56,2
	AMPA	78	5,6	43,8	100,0
Total	178	12,8	100,0		
Perduts	98,00	1	,1		

Taula 9.2.39: Responsabilitat de les activitats extraescolars

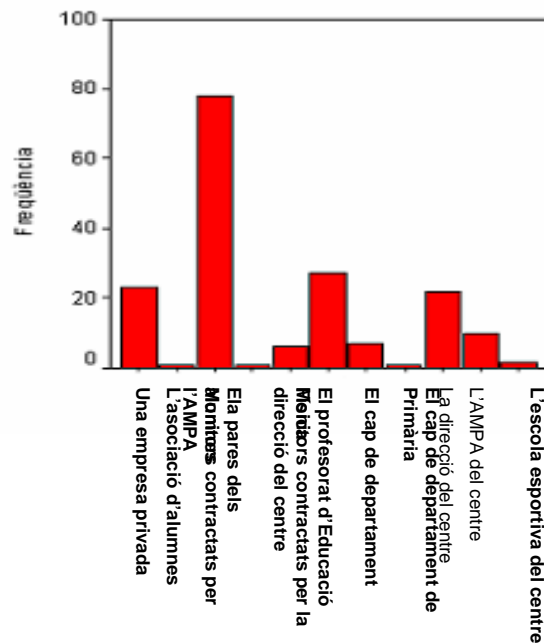


Figura 9.2.32: Responsabilitat de les activitats extraescolars

P51b: LA COORDINACIÓ D'AQUESTES ACTIVITATS SUPOSA UNA DEDICACIÓ EXTRAORDINÀRIA. EN AQUEST SENTIT LES HORES DE DEDICACIÓ DEL PROFESSORAT ENCARREGAT...

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Hores lectives	11	,8	30,6	30,6
	Hores de permanència	4	,3	11,1	41,7
	Guàrides, tutoria	2	,1	5,6	47,2
	Nòmina	16	1,2	44,4	91,7
	No li compten	3	,2	8,3	100,0
Total		36	2,6	100,0	
Perduts	NS	3	,2		
	Sistema	1347	97,2		
	Total	1350	97,4		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.40: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars

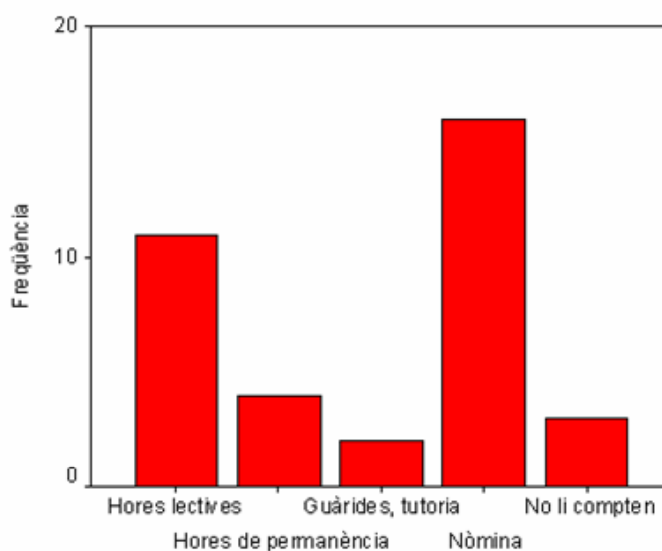


Figura 9.2.33: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars

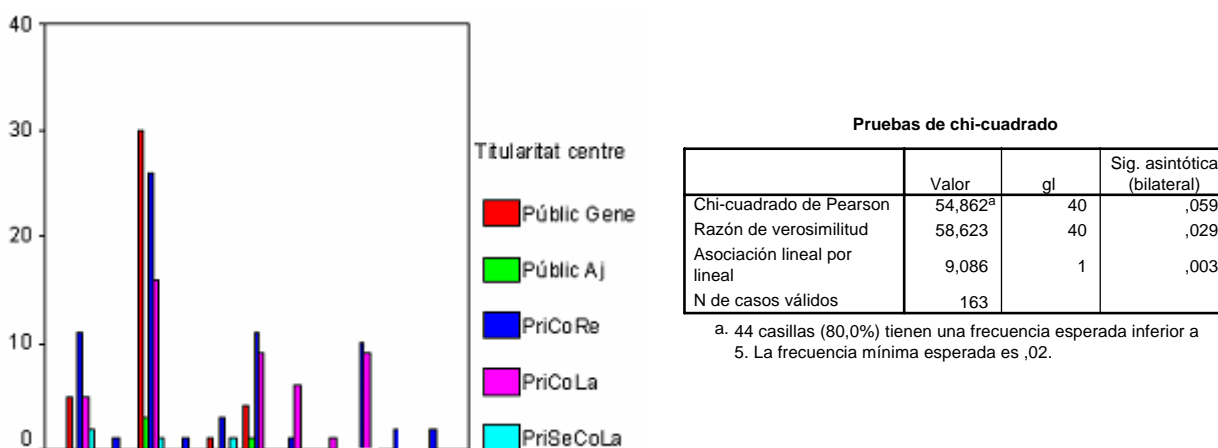


Figura 9.2.34: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars, segons titularitat

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,862 ^a	40	,059
Razón de verosimilitud	58,623	40	,029
Asociación lineal por lineal	9,086	1	,003
N de casos válidos	163		

a. 44 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
PROCÉS	9.2.2. La programació de l'àrea d'educació física	Importància de la programació	28
		Decisions 2n nivell de concreció (PCC)	20,21,22 ,24
		Decisions 3r nivell de concreció (crèdits)	29,31
		Avaluació de la programació	23
		Avaluació dels objectius referents als tres tipus de continguts	34,35,36,37

P28: AMB QUINES D'AQUESTES AFIRMACIONS ESTARIA MÉS D'ACORD EN REFERÈNCIA A LA IMPORTÀNCIA DE PROGRAMAR EN EDUCACIÓ FÍSICA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Coherència a la programació anual	242	47,0	47,0
	Eliminar l'atzar i la improvisació	68	13,2	60,2
	No és tan important	9	1,7	61,9
	Completar els programes	21	4,1	66,0
	Evita pèrdua de temps i esforç	32	6,2	72,2
	Redueix ansietat i manté confiança	17	3,3	75,5
	Activitats dia a dia	11	2,1	77,7
	Satisfer institucions manca de temps	14	2,7	80,4
	Dóna seguretat	3	,6	81,0
	Noves idees	24	4,7	85,6
	Improvisació qualitat	63	12,2	97,9
	Total	515	100,0	100,0

Taula 9.2.41: Importància de programar

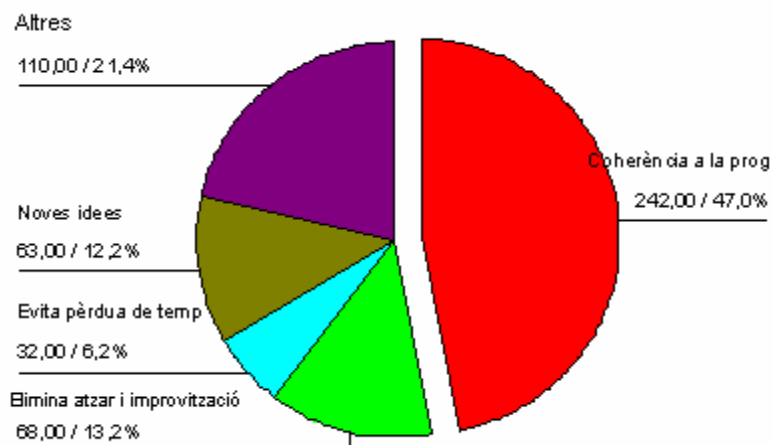


Figura 9.2.35: Importància de programar

P21: QUINES DECISIONS HA PRES EL DEPARTAMENT D'AQUEST PER TRIAR ELS CONTINGUTS A TREBALLAR AL LLARG DE L'ETAPA? ESCOLLIU UNA ÚNICA RESPOSTA DE CADASCUN D'AQUESTS TRES BLOCS

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	En programar comencem pels continguts i després fixem els objectius	52	9,0	9,0
	En programar comencem pels objectius del crèdit i després escollim els continguts	46	8,0	17,0
	En programar comencem pels objectius terminals del currículum, després pels objectius del crèdit i els continguts	52	9,0	26,0
	En programar comencem pels objectius terminals del currículum, després pels continguts i finalment els objectius del crèdit	40	6,9	32,9
	Preferim treballar pocs continguts però en profunditat	77	13,3	46,3
	Preferim treballar un ampli ventall de continguts encara que no aprofundim	117	20,3	66,6
	Quan escollim els continguts donem prioritat a les preferències del professorat de l'àrea (formació, especialitat...)	11	1,9	68,5
	Quan escollim els continguts donem prioritat a instal·lacions i material	73	12,7	81,1
	Quan escollim continguts donem prioritat a la història esportiva del centre ,les "modes" esportives de la societat...	3	,5	81,6
	Escollim els continguts d'una forma equilibrada entre totes les possibilitats	106	18,4	100,0
	Total	577	100,0	
Perduts	NC	17		

Taula 9.2.42: Decisions PCC

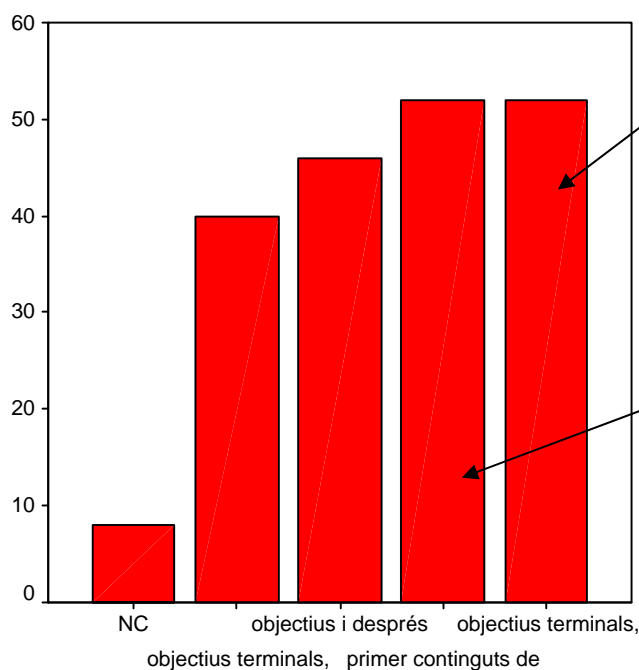


Figura 9.2.36: Criteris tria dels continguts

P21a: BLOC 1 CONTINGUTS/OBJECTIUS

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	NC	8	,7	4,0	4,0
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els continguts que es permetran assolir-los i finalment escollim els objectius del crèdit	40	3,4	20,2	24,2
	En programar comencem pensant en els objectius del crèdit i després escollim els continguts	46	3,9	23,2	47,5
	En programar comencem pensant en els continguts i després fixem els objectius	52	4,4	26,3	73,7
	En programar comencem pensant en els objectius terminals que marca el currículum, pensem en els objectius que es podran assolir en el crèdit i finalment escollim els continguts	52	4,4	26,3	100,0
	Total	198	16,7	100,0	
Perduts	Sistema	990	83,3		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.43: Les primeres decisions



Aquesta és l'opció més correcta: OT – objectius crèdit – continguts. Però està empatada amb l'opció més incorrecta.

Aquesta opció és la més incorrecta. Comença per continguts i després es fixen els objectius.

Figura 9.2.37: Les primeres decisions

P21b: BLOC 2 PROFUNDITAT/AMPLI VENTALL

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	NC	4	,3	2,0	2,0
	Preferim treballar pocs continguts però en profunditat	77	6,5	38,9	40,9
	Preferim treballar un ampli ventall de encara que no aprofundim	117	9,8	59,1	100,0
	Total	198	16,7	100,0	
Perduts	Sistema	990	83,3		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.44: Durada de les unitats didàctiques

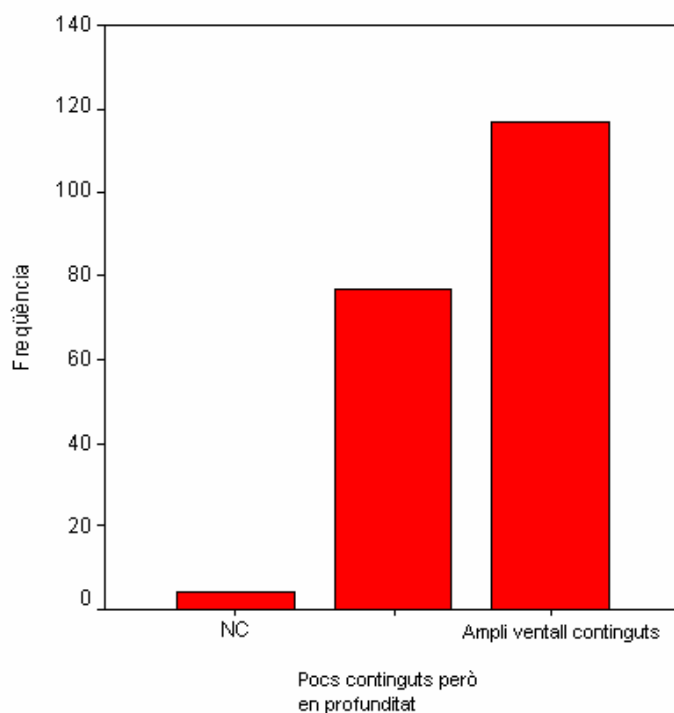


Figura 9.2.38: Durada de les unitats didàctiques

P21c: BLOC 3 PRIORITAT CONTINGUTS

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Quan escollim continguts tenim en compte/donem prioritat a la història esportiva del centre de l'ajuntament, clubs, poble, o fins i tot les "modes" esportives de la societat...	3	,3	1,5	1,5
	NC	5	,4	2,5	4,0
	Quan escollim els continguts tenim en compte/donem prioritat a les preferències del professorat de l'àrea (formació, especialitat...)	11	,9	5,6	9,6
	Quan escollim els continguts tenim en compte/donem prioritat a les instal·lacions i material disponibles	73	6,1	36,9	46,5
	Escollim els continguts d'una forma equilibrada entre totes les possibilitats	106	8,9	53,5	100,0
Total		198	16,7	100,0	
Perduts	Sistema	990	83,3		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.45: Criteris elecció dels continguts

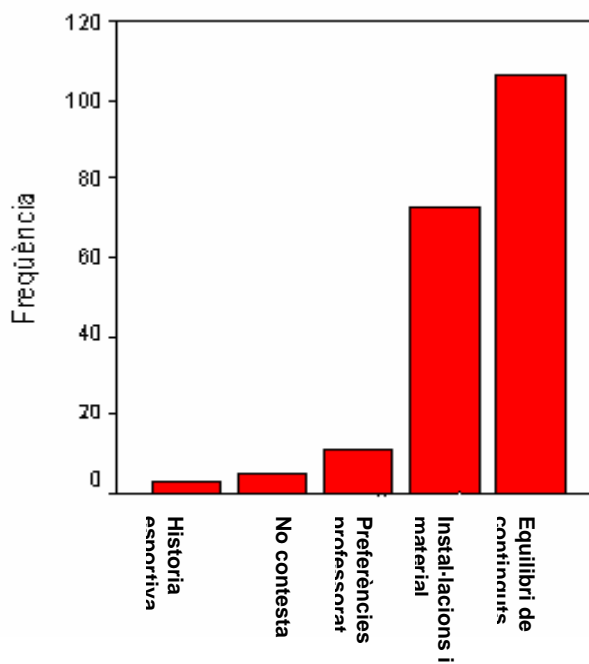
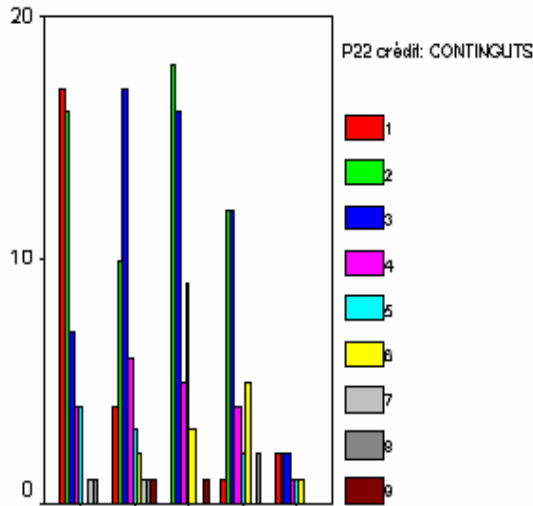


Figura 9.2.39: Criteris elecció dels continguts



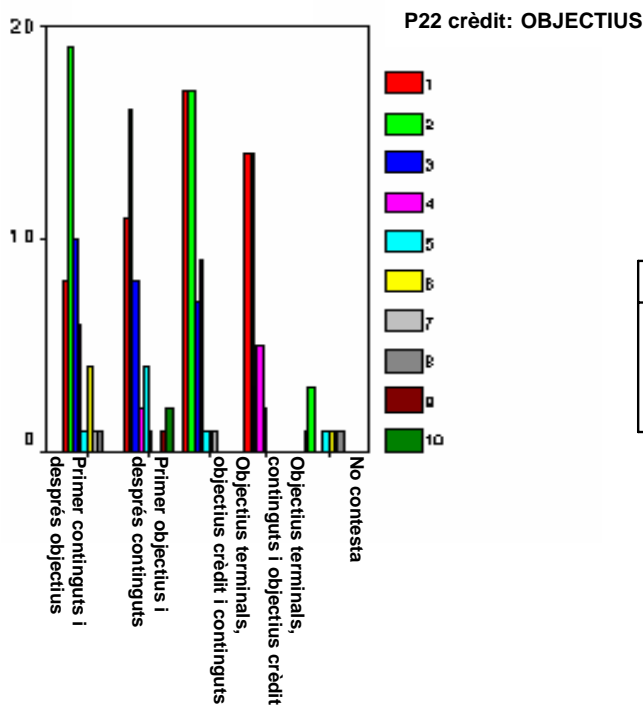
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,669 ^a	32	,003	
Razón de verosimilitud	66,519	32	,000	
Asociación lineal por lineal	,168	1	,681	
Prueba de McNemar				, ^b
N de casos válidos	192			

a. 31 casillas (68,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

b. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Figura 9.2.40: Relació continguts/objectius



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,522 ^a	36	,037	
Razón de verosimilitud	47,591	36	,094	
Asociación lineal por lineal	2,481	1	,115	
Prueba de McNemar				, ^b
N de casos válidos	192			

a. 35 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

b. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Figura 9.2.41: Relació objectius / continguts

P22: A CONTINUACIÓ TROBARÀ UN LLISTAT AMB LES DEU PARTS QUE TÉ UN CRÈDIT. ORDENI LES DE L'1 AL 10 SEGONS LA UTILITAT QUE TENEN PER A LA CONFECCIÓ POSTERIOR DE LES SESSIONS, DE TAL MANERA QUE L'1 SERÀ LA PART MÉS ÚTIL I LA 10 LA PART MENYS ÚTIL

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	65	34,0	34,0
	2	8	4,2	38,2
	3	8	4,2	42,4
	4	13	6,8	49,2
	5	2	1,0	50,3
	6	8	4,2	54,5
	7	4	2,1	56,5
	8	9	4,7	61,3
	9	40	20,9	82,2
	10	34	17,8	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.46: Les parts d'un crèdit. Introducció

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	24	12,5	12,5
	2	56	29,2	41,7
	3	54	28,1	69,8
	4	20	10,4	80,2
	5	19	9,9	90,1
	6	11	5,7	95,8
	7	2	1,0	96,9
	8	4	2,1	99,0
	9	2	1,0	100,0
	Total	192	100,0	
Perduts	NC	6		

Taula 9.2.47: Les parts d'un crèdit. Continguts

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	51	26,6	26,6
	2	69	35,9	62,5
	3	28	14,6	77,1
	4	22	11,5	88,5
	5	9	4,7	93,2
	6	6	3,1	96,4
	7	2	1,0	97,4
	8	2	1,0	98,4
	9	1	,5	99,0
	10	2	1,0	100,0
	Total	192	100,0	
Perduts	NC	6		

Taula 9.2.48 : Les parts d'un crèdit. Objectius

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	3	1,6	1,6
	2	10	5,2	6,8
	3	27	14,1	20,8
	4	36	18,8	39,6
	5	38	19,8	59,4
	6	29	15,1	74,5
	7	25	13,0	87,5
	8	17	8,9	96,4
	9	7	3,6	100,0
	Total	192	100,0	
Perduts	NC	6		

Taula 9.2.49: Les parts d'un crèdit. Activitats d'E-A

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	6	3,1	3,1
	2	5	2,6	5,8
	3	25	13,1	18,8
	4	27	14,1	33,0
	5	29	15,2	48,2
	6	33	17,3	65,4
	7	33	17,3	82,7
	8	19	9,9	92,7
	9	10	5,2	97,9
	10	4	2,1	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.50: Les parts d'un crèdit. Temporalització

P22 crèdit: ACTS. I CRITERIS D'AVUACIÓ					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	2	,2	1,0	1,0
	2	9	,8	4,7	5,7
	3	12	1,0	6,3	12,0
	4	24	2,0	12,5	24,5
	5	32	2,7	16,7	41,1
	6	30	2,5	15,6	56,8
	7	24	2,0	12,5	69,3
	8	28	2,4	14,6	83,9
	9	20	1,7	10,4	94,3
	10	11	,9	5,7	100,0
	Total	192	16,2	100,0	

Taula 9.2.51: Les parts d'un crèdit. Activitas i criteris d'avaluació

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	1	,5	,5
	2	3	1,6	2,1
	3	9	4,7	6,8
	4	20	10,5	17,3
	5	23	12,0	29,3
	6	36	18,8	48,2
	7	32	16,8	64,9
	8	32	16,8	81,7
	9	28	14,7	96,3
	10	7	3,7	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.52: Les parts d'un crèdit. Orientacions per a la intervenció pedagògica

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	24	12,6	12,6
	2	7	3,7	16,2
	3	4	2,1	18,3
	4	1	,5	18,8
	5	4	2,1	20,9
	6	1	,5	21,5
	7	1	,5	22,0
	8	8	4,2	26,2
	9	30	15,7	41,9
	10	111	58,1	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.53: Les parts d'un crèdit. Bibliografia

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	7	3,7	3,7
	2	17	8,9	12,6
	3	13	6,8	19,4
	4	22	11,5	30,9
	5	19	9,9	40,8
	6	23	12,0	52,9
	7	39	20,4	73,3
	8	34	17,8	91,1
	9	14	7,3	98,4
	10	3	1,6	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.54: Les parts d'un crèdit. Recursos didàctics

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1	9	4,7	4,7
	2	9	4,7	9,4
	3	12	6,3	15,7
	4	6	3,1	18,8
	5	15	7,9	26,7
	6	14	7,3	34,0
	7	29	15,2	49,2
	8	38	19,9	69,1
	9	40	20,9	90,1
	10	19	9,9	100,0
	Total	191	100,0	
Perduts	NC	7		

Taula 9.2.55: Les parts d'un crèdit. Material per l'alumnat

P24: HEU ESTABLERT LA UTILITZACIÓ DE LLIBRES DE TEXT PER A L'ESO?

P24:Heu establert la utilització de llibres de text per a l'ESO?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	69	5,8	34,8	34,8
	no	129	10,9	65,2	100,0
	Total	198	16,7	100,0	

Taula 9.2.56: Els llibres de text

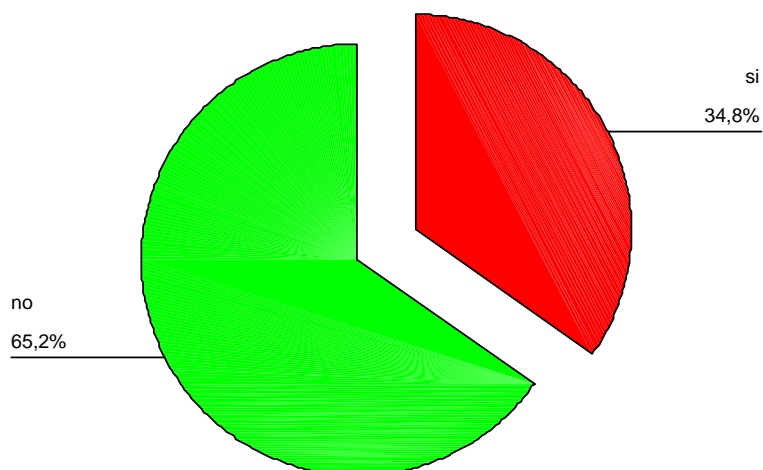


Figura 9.2.42: Els llibres de text

P24a: QUINS CRITERIS US HAN FET DECIDIR PER LÚS DE LLIBRE DE TEXT PER A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Bona eina complementària	47	32,6	32,6
	Seguir millor les classes	10	6,9	39,6
	Puc centrar-me més, no m'he de preocupar teoria	7	4,9	44,4
	Deures per fer a casa	10	6,9	51,4
	Soluciona problema lesionats o no equip	5	3,5	54,9
	Dona importància a l'àrea	13	9,0	63,9
	Eina consulta futura	19	13,2	77,1
	Progressió continguts	16	11,1	88,2
	Centrar-nos part procedimental	8	5,6	93,8
	Només Quadern de treball	2	1,4	95,1
	Grups adaptats sense Quadern	1	,7	95,8
	Bon recurs dies de pluja	2	1,4	97,2
	Per fer treballs conceptuals a classe	2	1,4	98,6
	Els imposa la Direcció	1	,7	99,3
	15,00	1	,7	100,0
	Total	144	100,0	

Taula 9.2.57: Arguments a favor de l'ús del llibre de text

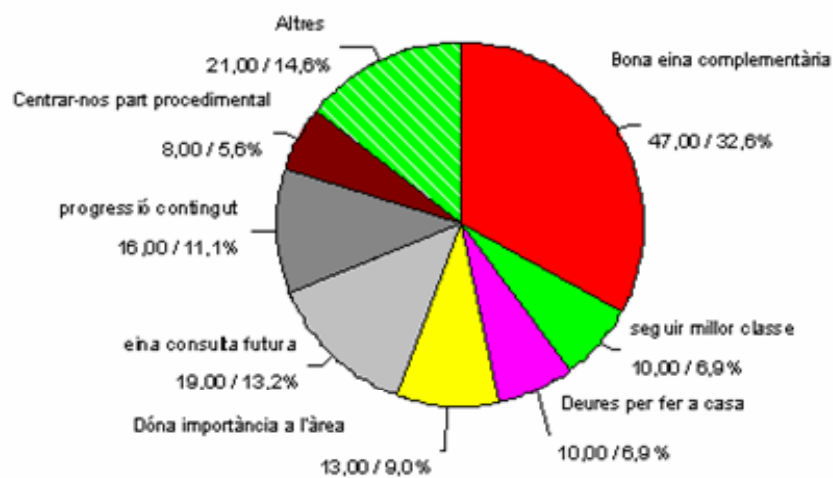


Figura 9.2.43: Arguments a favor de l'ús del llibre de text text

P24b: DE QUINA EDITORIAL SÓN ELS LLIBRES ESCOLLITS?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Castellnou	9	13,6	13,6
	Teide	4	6,1	19,7
	Serbal	52	78,8	98,5
	Anaya	1	1,5	100,0
	Total	66	100,0	

Taula 9.2.58: Editorials dels llibres de text

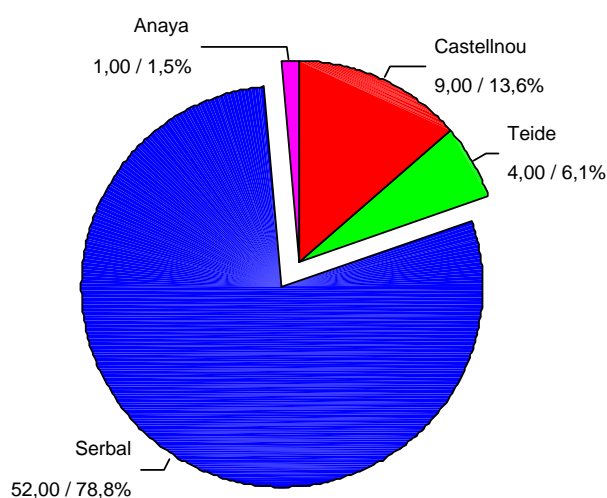


Figura 9.2.44: Editorials dels llibres de text

P24c: QUINS SÓN ELS CRITERIS QUE US HAN FET DECIDIR PER LA NO UTILITZACIÓ DEL LLIBRE DE TEXT COM A RECURS PER A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Són molt cars	16	9,1	9,1
	Moltes assignatures amb llibre	21	11,9	21,0
	No treballen el que nosaltres treballem	12	6,8	27,8
	Segon nivell de concreció no coincideix	5	2,8	30,7
	Nivell excessiu	1	,6	31,3
	No ens ho hem plantejat	6	3,4	34,7
	Llibreta i donar fotocòpies puntuals	30	17,0	51,7
	Dossier que s'ajusta millor	59	33,5	85,2
	No pèrdua de temps amb la teoria	20	11,4	96,6
	Alumnat parla anglesa	2	1,1	97,7
	Vull que l'alumnat prengui apunts	2	1,1	98,9
	Aprovar/suspendre per conceptes et lliga	1	,6	99,4
	Penja dossier ls web	1	,6	100,0
	Total	176	100,0	

Taula 9.2.59: Arguments a favor de la no utilització de llibres de text

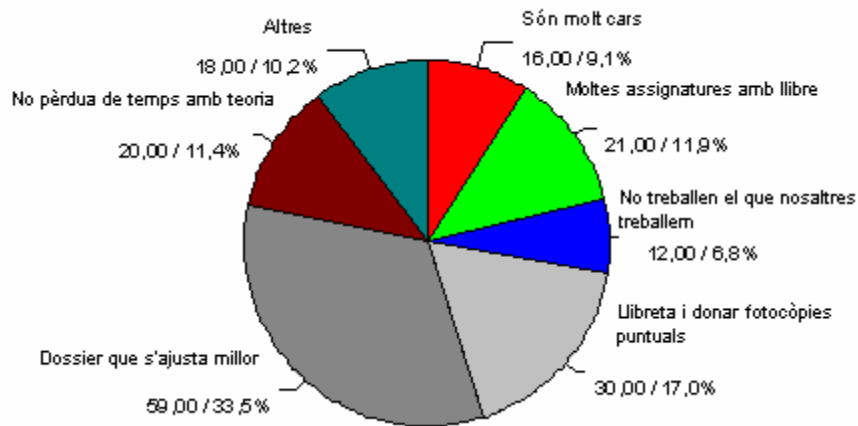


Figura 9.2.45: Arguments a favor de la no utilització de llibres

P29: QUINS ASPECTES METODOLÒGICS HEU ACORDAT ELS MEMBRES DEL DEPARTAMENT PER AL TRACTAMENT DELS DIFERENTS BLOCS DE CONTINGUTS?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Analítica	123	67,2	67,2
	Global	33	18,0	85,2
	Mixta	4	2,2	87,4
	4,00	5	2,7	90,2
	5,00	7	3,8	94,0
	6,00	4	2,2	96,2
	7,00	4	2,2	98,4
	8,00	2	1,1	99,5
	10,00	1	,5	100,0
	Total		183	100,0

Taula 9.2.60: Metodologia habilitats motrius

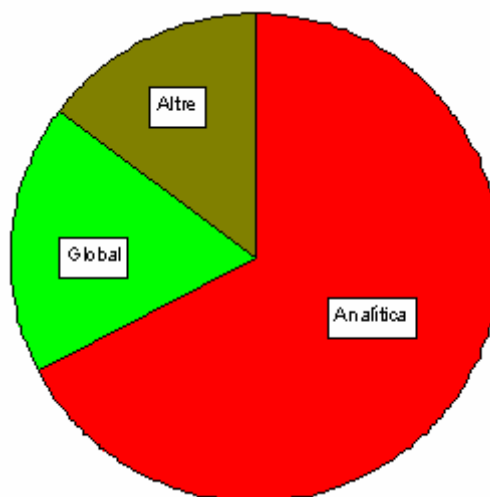


Figura 9.2.46: Metodologia habilitats motrius

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Analítica	14	7,5	7,5
	Global	79	42,2	49,7
	Mixta	94	50,3	100,0
	Total	187	100,0	

Taula 9.2.61: Metodologia jocs i esports

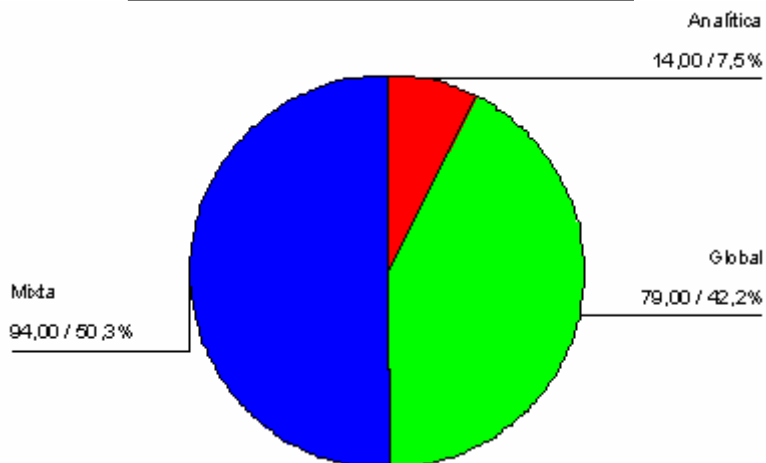


Figura 9.2.47: Metodologia jocs i esports

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Analítica	28	18,1	18,1
	Global	79	51,0	69,0
	Mixta	48	31,0	100,0
	Total	155	100,0	

Taula 9.2.62: Metodologia expressió corporal

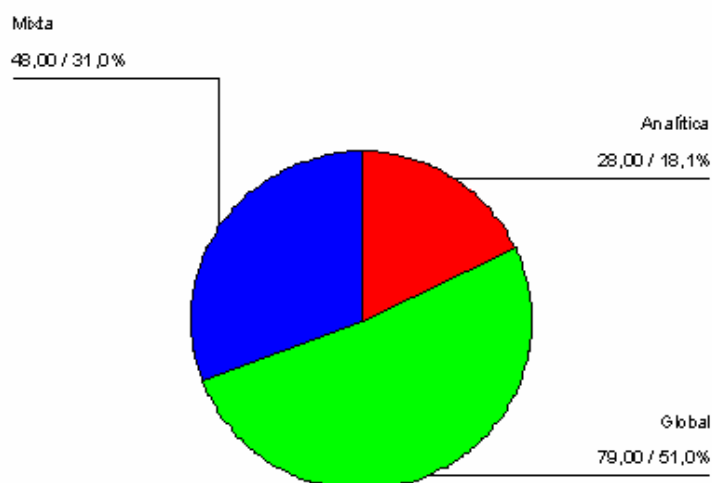


Figura 9.2.48: Metodologia expressió corporal

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Analítica	81	43,5	43,5
	Global	38	20,4	64,0
	Mixta	67	36,0	100,0
	Total	186	100,0	

Taula 9.2.63: Metodologia condició física

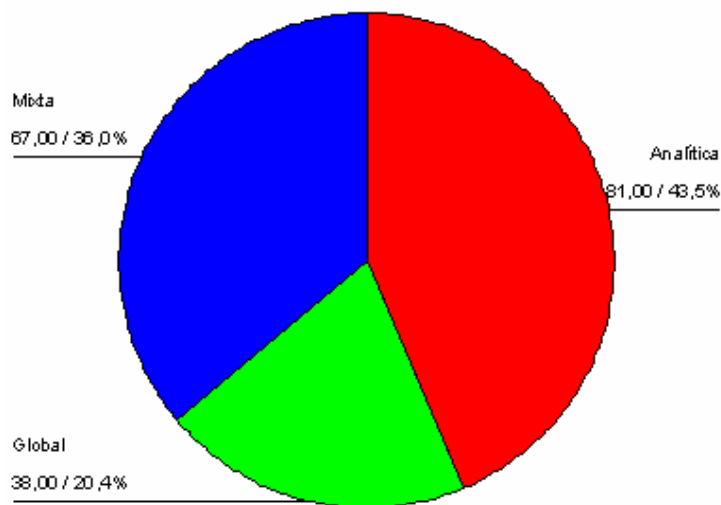


Figura 9.2.49: Metodologia condició física

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Rep/Pro	48	25,7	25,7
	Producció	50	26,7	52,4
	Reproducció	89	47,6	100,0
	Total	187	100,0	

Taula 9.2.64: Estils d'ensenyament 1r cicle HHMM

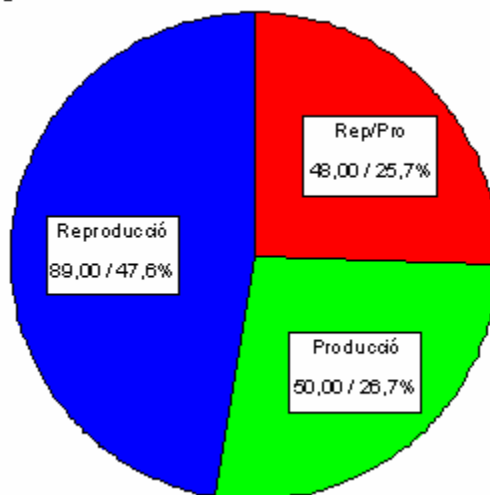


Figura 9.2.50: Estils d'ensenyament 1r cycle HHMM

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Rep/Pro	49	26,2	26,2
	Producció	62	33,2	59,4
	Reproducció	76	40,6	100,0
Total		187	100,0	

Taula 9.2.65: Estils d'ensenyament 1r cycle de JiC

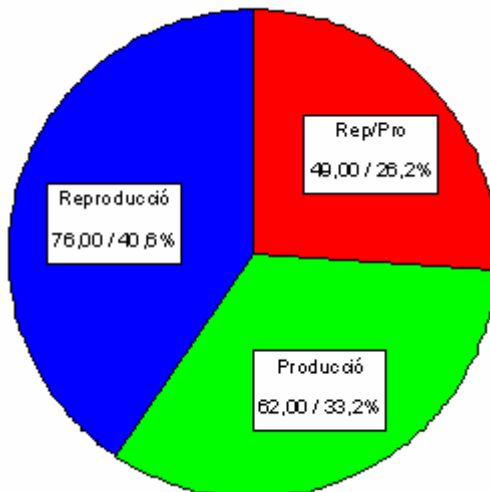


Figura 9.2.51: Estils d'ensenyament 1r cycle de JiC

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Rep/Pro	41	26,5	26,5
	Reproducció	46	29,7	56,1
	Producció	68	43,9	100,0
Total		155	100,0	

Taula 9.2.66: Estils d'ensenyament 1r cycle EC

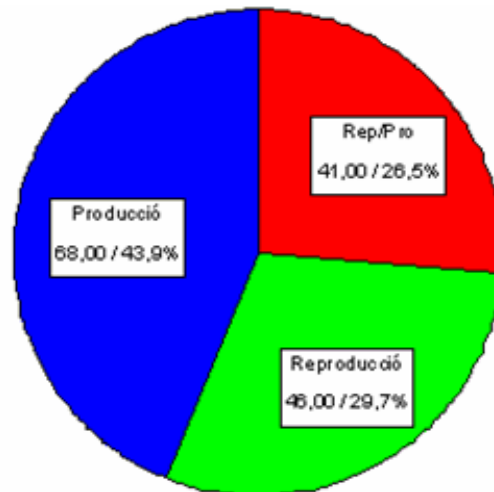


Figura 9.2.52: Estils d'ensenyament 1r cycle EC

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Producció	35	18,8	18,8
	Rep/Pro	37	19,9	38,7
	Reproducció	114	61,3	100,0
Total		186	100,0	

Taula 9.2.67: Estils d'ensenyament 1r cycle CF

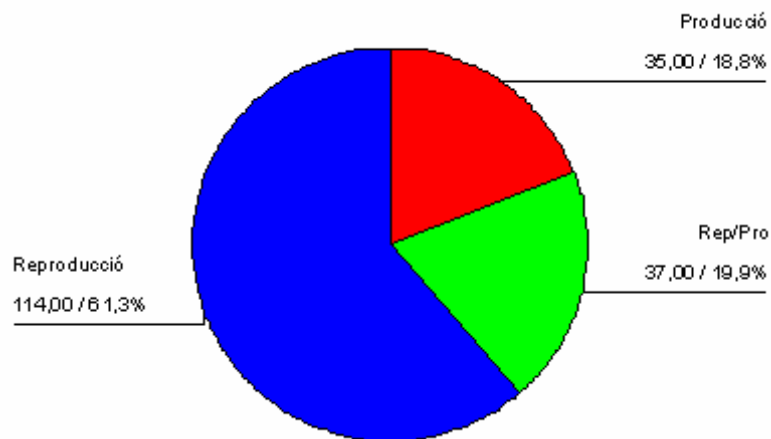


Figura 9.2.53: Estils d'ensenyament 1r cycle CF

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Reproducció	7	,6	100,0	100,0
Perduts	Sistema	1181	99,4		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.68: Estils d'ensenyament 2n cycle HHMM

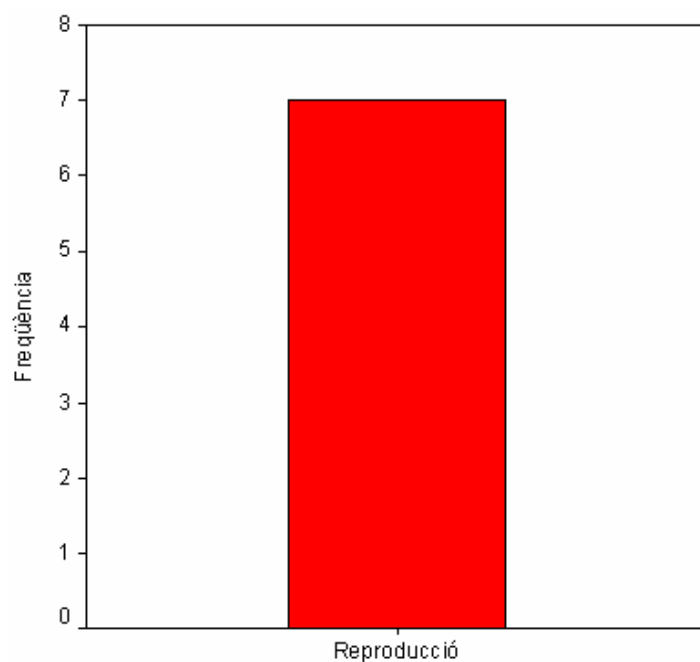


Figura 9.2.54: Estils d'ensenyament 2n cycle HHMM

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Producció	1	,1	14,3	14,3
	Reproducció	6	,5	85,7	100,0
	Total	7	,6	100,0	
Perduts	Sistema	1181	99,4		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.69: Estils d'ensenyament 2n cycle JiC

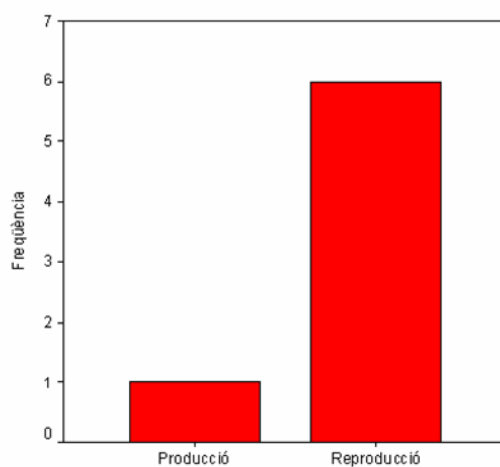


Figura 9.2.55: Estils d'ensenyament 2n cycle JiC

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Producció	3	,3	42,9	42,9
	Reproducció	4	,3	57,1	100,0
	Total	7	,6	100,0	
Perduts	Sistema	1181	99,4		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.70: Estils d'ensenyament 2n cicle EC

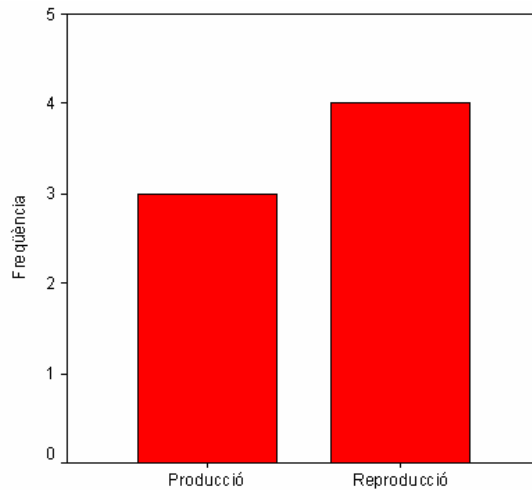


Figura 9.2.56: Estils d'ensenyament 2n cicle EC

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Reproducció	7	,6	100,0	100,0
Perduts	Sistema	1181	99,4		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.71: Estils d'ensenyament 2n cicle CF

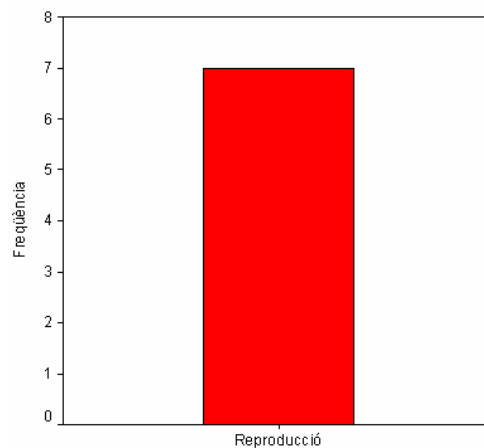


Figura 9.2.57: Estils d'ensenyament 2n cicle CF

P31: HEU HAGUT DE FER ADAPTACIONS O MODIFICACIONS CURRICULARS PER A ALGUN ALUMNE O GRUPS D'ALUMNES DURANT ELS ÚLTIMS TRES CURSOS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sí	86	7,2	43,4	43,4
	No	112	9,4	56,6	100,0
	Total	198	16,7	100,0	
Perduts	Sistema	990	83,3		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.72: Adaptacions o modificacions curriculars

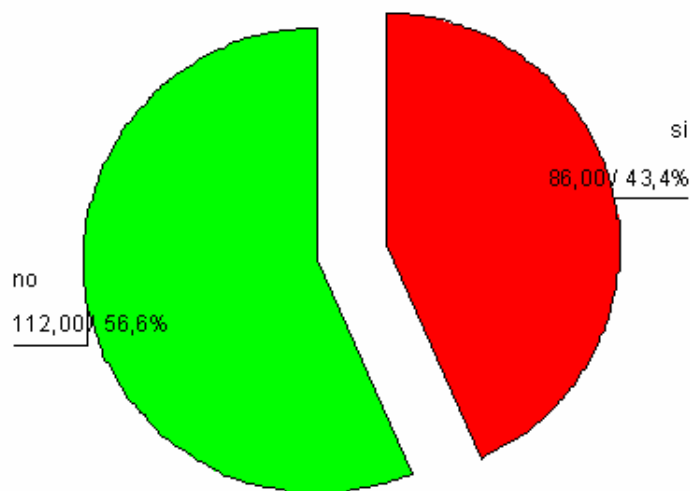
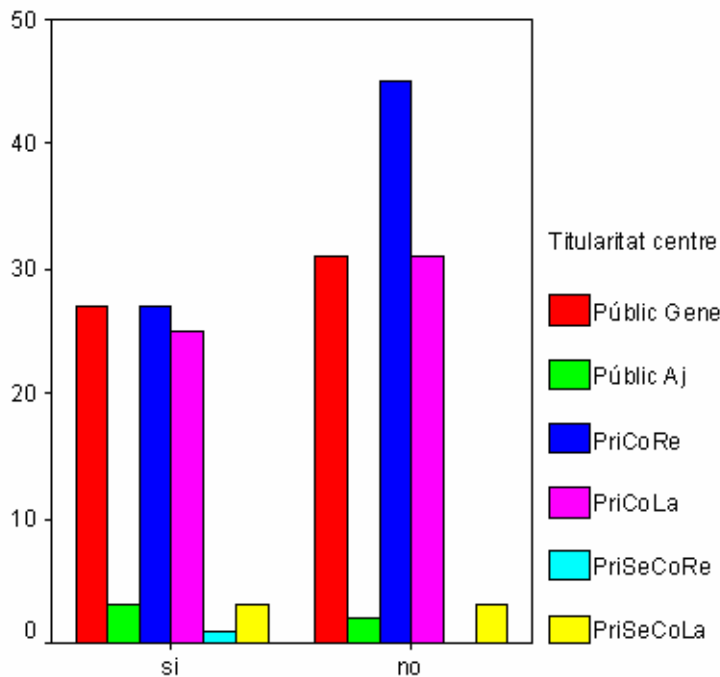


Figura 9.2.58: Adaptacions o modificacions curriculars



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,261 ^a	5	,660
Razón de verosimilitud	3,632	5	,604
Asociación lineal por lineal	,025	1	,874
N de casos válidos	198		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,43.

Figura 9.2.59: Adaptacions o modificacions curriculars, segons titularitat

P31a: PER ALUMNES, AMB QUINES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS?

	Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids			
Autisme	1	,3	,3
Hemofília	1	,3	,6
Artrogriposi	1	,3	,9
Dislexia	1	,3	1,2
Irritabilitat cerebral	1	,3	1,5
Tumor cerebral	1	,3	1,8
Manca audició	1	,3	2,1
amputació	2	,6	2,7
Paràlisi	2	,6	3,3
Manca desenv. corporal	2	,6	3,9
Esquizofrenia	2	,6	4,5
Genorvarus/genovalgus (genoll)	3	,9	5,5
Enanisme	3	,9	6,4
Hiperactivitat	4	1,2	7,6
"border-line"	5	1,5	9,1
atròfia muscular	6	1,8	10,9
paràlisi cerebral	7	2,1	13,0
Problemes COLUMNA VERTEBRAL	7	2,1	15,2
espina bífida	8	2,4	17,6
síndrome de Down	8	2,4	20,0
malalties degeneratives	10	3,0	23,0
cadira de rodes	18	5,5	28,5
ritme aprenentatge més lent	23	7,0	35,5
ceguesa parcial	93	28,2	63,6
ceguesa total	120	36,4	100,0
Total	330	100,0	

Taula 9.2.73: Tipus de necessitats educatives especials

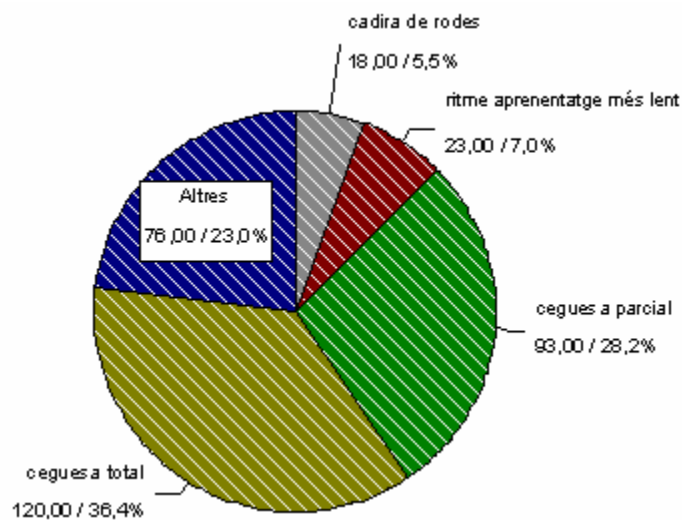


Figura 9.2.60: Tipus de necessitats educatives especials

P23: QUINS SÓN ELS ASPECTES QUE ACOSTUMEN A RETOCAR-SE EN REVISAR LA PROGRAMACIÓ?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Establim canvis en el % del valor dels conceptes, els procediments o l'actitud	2	,2	,6	,6
	Falta aplicació real dels Esports	2	,2	,6	1,2
	No hi ha coherència entre els objectius i criteris d'avaluació	3	,3	,9	2,0
	Alt nivell d'improvització	3	,3	,9	2,9
	Els objectius són molt difícils d'avaluar	4	,3	1,2	4,0
	Els objectius són massa difícils d'assolir	4	,3	1,2	5,2
	Canvis sobre la marxa les activitats proposades	4	,3	1,2	6,3
	Segons assignació instal·lacions	5	,4	1,4	7,8
	Els criteris d'avaluació no avaluen els objectius	10	,8	2,9	10,7
	Depen grup classe	10	,8	2,9	13,5
	Es programen més activitats d'ensenyament-aprenentatge de les que realment dona temps a fer	11	,9	3,2	16,7
	No vario massa. Prog. quadrada	15	1,3	4,3	21,0
	Les activitats d'avaluació s'han de redissenyar	24	2,0	6,9	28,0
	Els objectius són massa ambiciosos	33	2,8	9,5	37,5
Temporalització Continguts	217	18,3	62,5	100,0	
Total	347	29,2	100,0		
Perduts	Sistema	841	70,8		
Total		1188	100,0		

Taula 9.2.74: Revisió de la programació

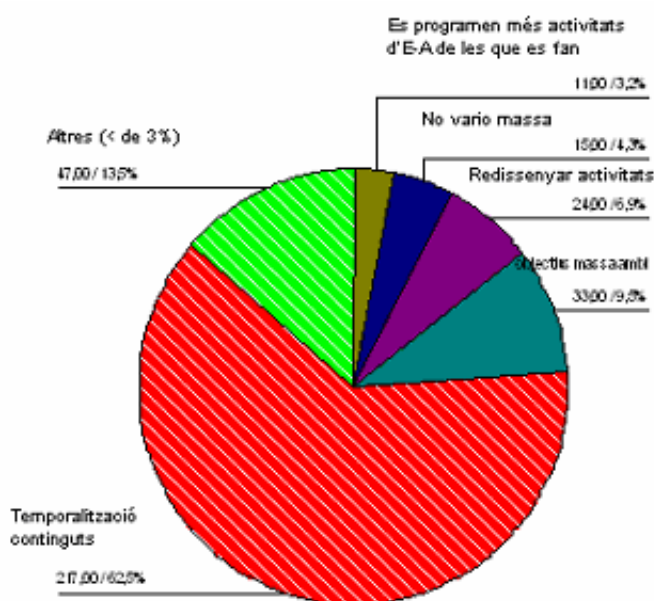


Figura 9.2.61: Revisió de la programació

P34: QUIN % DE LA NOTA TENIU ASSIGNAT PER A CADASCUN DELS TRES TIPUS DE CONTINGUTS: CONCEPTES, PROCEDIMENTS I ACTITUD I PER CADASCUN DELS CURSOS

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	35%	6	,5	3,3	3,3
	40%	10	,8	5,4	8,7
	15%	12	1,0	6,5	15,2
	10 %	20	1,7	10,9	26,1
	25%	24	2,0	13,0	39,1
	30%	41	3,5	22,3	61,4
	20 %	71	6,0	38,6	100,0
	Total	184	15,5	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	,00	3	,3		

Taula 9.2.75: Avaluació conceptual 1r ESO

		Frequència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	35%	7	3,8	3,8
	40%	10	5,4	9,2
	15%	13	7,0	16,2
	10 %	16	8,6	24,9
	25%	24	13,0	37,8
	30%	41	22,2	60,0
	20 %	74	40,0	100,0
	Total	185	100,0	
Perduts	NC	1		
	,00	3		

Taula 9.2.76: Avaluació conceptual 2n ESO

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	35%	6	,5	3,3	3,3
	15%	10	,8	5,4	8,7
	40%	11	,9	6,0	14,7
	10 %	18	1,5	9,8	24,5
	25%	29	2,4	15,8	40,2
	30%	47	4,0	25,5	65,8
	20 %	63	5,3	34,2	100,0
	Total	184	15,5	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	,00	3	,3		

Taula 9.2.77: Avaluació conceptual 3r ESO

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	35%	6	,5	3,3	3,3
	15%	10	,8	5,5	8,7
	40%	12	1,0	6,6	15,3
	10 %	18	1,5	9,8	25,1
	25%	29	2,4	15,8	41,0
	30%	46	3,9	25,1	66,1
	20 %	62	5,2	33,9	100,0
	Total	183	15,4	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	,00	3	,3		

Taula 9.2.78: Avaluació conceptual 4t ESO

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	20%	1	,1	,5	,5
	15%	1	,1	,5	1,1
	80%	1	,1	,5	1,6
	25%	3	,2	1,6	3,2
	35%	3	,2	1,6	4,8
	45%	4	,3	2,2	7,0
	55%	4	,3	2,2	9,1
	70%	5	,4	2,7	11,8
	30%	10	,7	5,4	17,2
	60%	44	3,2	23,7	40,9
	40%	49	3,5	26,3	67,2
	50%	61	4,4	32,8	100,0
	Total	186	13,4	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1199	86,5		
	Total	1200	86,6		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.79: Avaluació procedimental 1r ESO

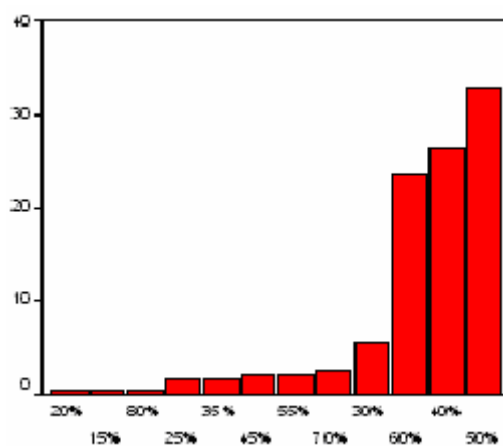


Figura 9.2.62: Avaluació procedimental 1r ESO

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	20%	1	,1	,5	,5
	15%	1	,1	,5	1,1
	80%	1	,1	,5	1,6
	25%	3	,2	1,6	3,2
	35%	4	,3	2,1	5,3
	45%	5	,4	2,7	8,0
	55%	5	,4	2,7	10,6
	70%	5	,4	2,7	13,3
	30%	10	,7	5,3	18,6
	60%	43	3,1	22,9	41,5
	40%	48	3,5	25,5	67,0
	50%	62	4,5	33,0	100,0
Total		188	13,6	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1197	86,4		
	Total	1198	86,4		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.80: Avalució procedimental 2n ESO

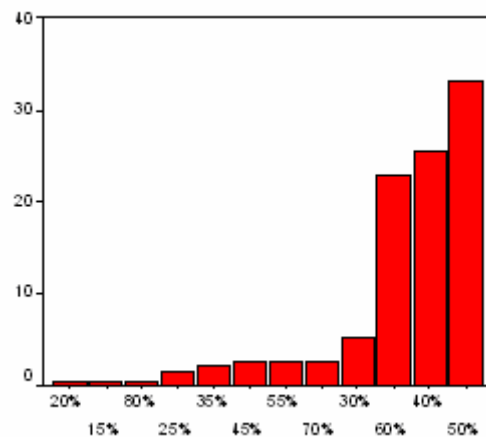


Figura 9.2.63: Avalució procedimental 2n ESO

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	20%	1	,1	,5	,5
	65%	1	,1	,5	1,1
	15%	1	,1	,5	1,6
	80%	1	,1	,5	2,1
	25%	3	,2	1,6	3,7
	35%	4	,3	2,1	5,9
	55%	4	,3	2,1	8,0
	45%	5	,4	2,7	10,6
	70%	8	,6	4,3	14,9
	30%	12	,9	6,4	21,3
	60%	43	3,1	22,9	44,1
	40%	45	3,2	23,9	68,1
50%	60	4,3	31,9	100,0	
Total		188	13,6	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1197	86,4		
	Total	1198	86,4		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.81: Avalució procedimental 3r ESO

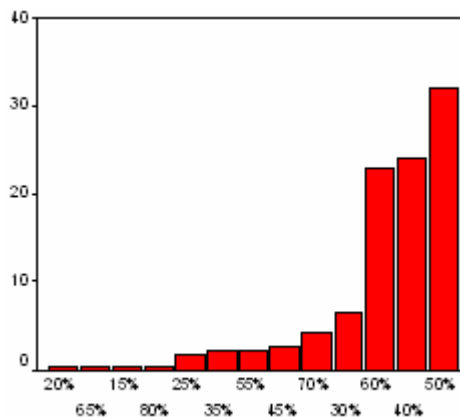


Figura 9.2.64: Avaluació procedimental 3r E.S.O

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	20%	1	,1	,5	,5
	65%	1	,1	,5	1,1
	15%	1	,1	,5	1,6
	80%	1	,1	,5	2,2
	25%	3	,2	1,6	3,8
	35%	4	,3	2,2	5,9
	45%	5	,4	2,7	8,6
	55%	5	,4	2,7	11,3
	70%	8	,6	4,3	15,6
	30%	11	,8	5,9	21,5
	60%	43	3,1	23,1	44,6
	40%	44	3,2	23,7	68,3
50%	59	4,3	31,7	100,0	
	Total	186	13,4	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1199	86,5		
	Total	1200	86,6		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.82: Avaluació procedimental 4t ESO

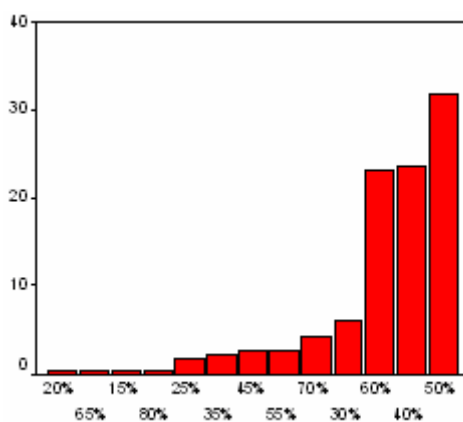


Figura 9.2.65: Avaluació procedimental 4t ESO

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	45%	1	,1	,5	,5
	70%	1	,1	,5	1,1
	15%	6	,4	3,2	4,3
	10%	7	,5	3,8	8,1
	35%	7	,5	3,8	11,8
	50%	12	,9	6,5	18,3
	25%	22	1,6	11,8	30,1
	40%	34	2,5	18,3	48,4
	30%	47	3,4	25,3	73,7
	20%	49	3,5	26,3	100,0
Total		186	13,4	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1199	86,5		
	Total	1200	86,6		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.83: Avalució actitudinal 1r ESO

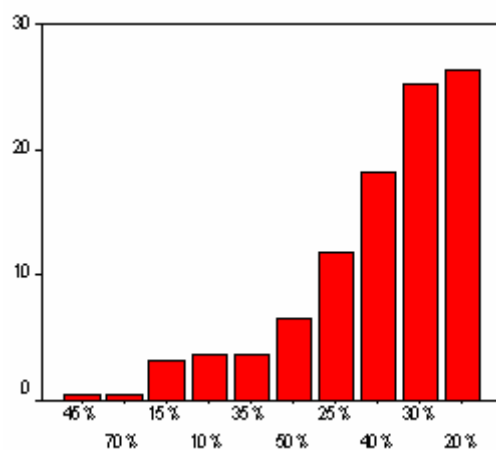


Figura 9.2.66: Avalució actitudinal 1r ESO

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	70%	1	,1	,5	,5
	45%	3	,2	1,6	2,1
	15%	6	,4	3,2	5,3
	10%	7	,5	3,7	9,0
	35%	8	,6	4,3	13,3
	50%	11	,8	5,9	19,1
	25%	21	1,5	11,2	30,3
	40%	31	2,2	16,5	46,8
	30%	49	3,5	26,1	72,9
	20%	51	3,7	27,1	100,0
Total		188	13,6	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1197	86,4		
	Total	1198	86,4		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.84: Avalució actitudinal 2n ESO

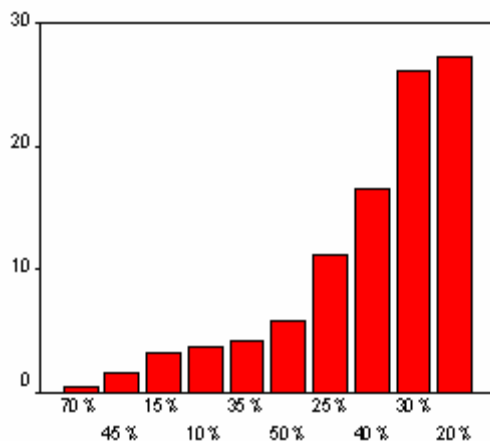


Figura 9.2.67: Avaluació actitudinal 2n ESO

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	70%	1	,1	,5	,5
	35%	5	,4	2,7	3,2
	15%	7	,5	3,7	7,0
	10%	8	,6	4,3	11,2
	50%	10	,7	5,3	16,6
	25%	24	1,7	12,8	29,4
	40%	30	2,2	16,0	45,5
	30%	50	3,6	26,7	72,2
	20%	52	3,8	27,8	100,0
	Total	187	13,5	100,0	
Perduts	NC	2	,1		
	Sistema	1197	86,4		
	Total	1199	86,5		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.85: Avaluació actitudinal 3r ESO

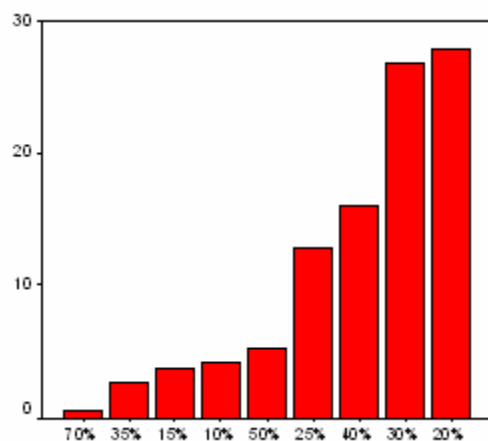


Figura 9.2.68: Avaluació actitudinal 3r ESO

		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	7,00	1	,1	,5	,5
	70%	1	,1	,5	1,1
	35%	5	,4	2,7	3,8
	15%	7	,5	3,8	7,6
	10%	8	,6	4,3	11,9
	50%	10	,7	5,4	17,3
	25%	24	1,7	13,0	30,3
	40%	28	2,0	15,1	45,4
	30%	50	3,6	27,0	72,4
	20%	51	3,7	27,6	100,0
Total		185	13,3	100,0	
Perduts	NC	1	,1		
	Sistema	1200	86,6		
	Total	1201	86,7		
Total		1386	100,0		

Taula 9.2.86: Avaluació actitudinal 4t ESO

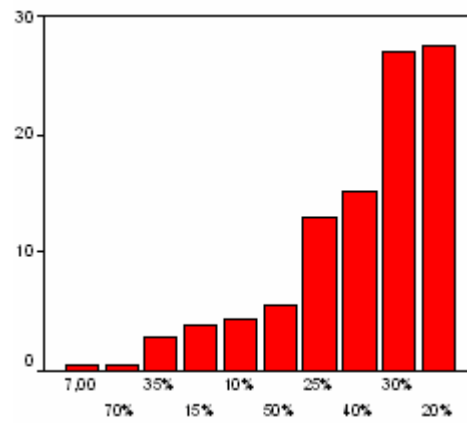


Figura 9.2.69: Avaluació actitudinal 4t E.S.O

P35: COMPLETI LES SEGÜENTS FRASES DE LA MANERA MÉS COMPLERTA POSSIBLE : PER AVALUAR ELS FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	exàmens teòrics	138	10,0	38,5	38,5
	llibretes de l'alumnat	20	1,4	5,6	44,1
	quaderns de treballs	27	1,9	7,5	51,7
	trebtpuntuals	105	7,6	29,3	81,0
	treb crèdit	32	2,3	8,9	89,9
	Dossier d'activitats realitzades	20	1,4	5,6	95,5
	Preguntes orals durant la pràctica	13	,9	3,6	99,2
	Exposicions en petit grup	2	,1	,6	99,7
	Lliurament documents teòric-pràctics	1	,1	,3	100,0
	Total	358	25,8	100,0	

Taula 9.2.87: Instruments d'avaluació dels conceptes

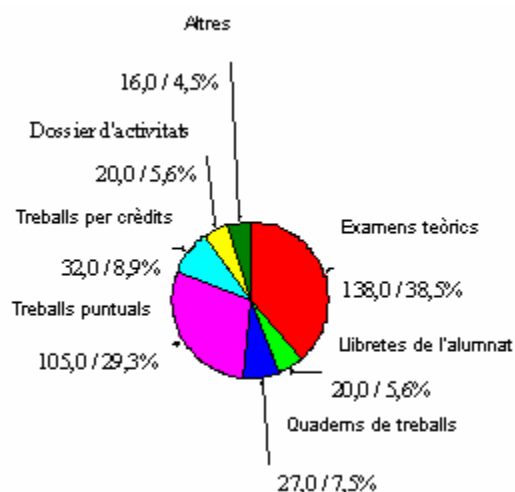


Figura 9.2.70: Instruments d'avaluació dels conceptes

P36: RESPONGUI SÍ O NO A LES SEGÜENTS PREGUNTES REFERIDES A L'AVAUACIÓ DE LES ACTITUDS, VALORS I NORMES

P36:Respongui SI o NO a les següents preguntes referides a l'avaluació de les ACTITUDS, VALORS I NORMES.

	P36 Aval. Actitud individual regularment	P36b Observacions en instrument d'avaluació	P36c Observacions en llibreta d'avaluació	P36d Ús escales descriptives	P36e Ús registres anecdòtics	P36f Objectius actitudinals en UD's
	%	%	%	%	%	%
Si	80,8%	35,9%	81,8%	15,7%	49,0%	53,0%
No	19,2%	64,1%	18,2%	84,3%	51,0%	47,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 9.2.88: Instruments d'avaluació d'actituds, valors i normes

P37: RESPONGUI SI O NO A LES SEGÜENTS PREGUNTES REFERIDES A L'AVALUACIÓ DELS PROCEDIMENTS: BLOC DE CONTINGUTS DE CONDICIÓ FÍSICA

	P37a Feu proves de condició Física?		P37a Valoreu el resultat (marca) aconseguit?		P37a Valoreu el progrés individual?		P37a Utilitzeu un barem estandaritzat tipus Bateria Eurofit?		P37a Utilitzeu un barem a partir de les marques del propi grup?	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Si	183	94,3%	139	71,3%	183	93,8%	92	47,4%	121	62,7%
No	11	5,7%	56	28,7%	12	6,2%	102	52,6%	72	37,3%
Total	194	100,0%	195	100,0%	195	100,0%	194	100,0%	193	100,0%

Taula 9.2.89: Instruments d'avaluació dels procediments condició física

	P37b Valoreu l'execució tècnica?		P37b Feu proves específiques per avaluar?		P37b Útilitzeu el vídeo com a recurs per avaluar?		P37b TOTAL	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Si	87	52,7%	105	63,6%	48	29,1%	240	48,5%
No	78	47,3%	60	36,4%	117	70,9%	255	51,5%
Total	165	100,0%	165	100,0%	165	100,0%	495	100,0%

Taula 9.2.90: Instruments d'avaluació dels procediments expressió corporal

	P37c Valoreu l'execució de l'habilitat?		P37c Avalueu les habilitats motrius bàsiques?		P37c Avalueu les habilitats específiques?		P37c TOTAL	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Si	164	83,2%	141	71,6%	164	83,2%	469	79,4%
No	33	16,8%	56	28,4%	33	16,8%	122	20,6%
Total	197	100,0%	197	100,0%	197	100,0%	591	100,0%

Taula 9.2.91: Instruments d'avaluació dels procediments habilitats motrius

	P37d Avalueu els aspectes tècnics?		P37d Avalueu els aspectes tàctics?		P37d Avalueu els aspectes reglamentaris?		P37d Avalueu la tècnica mitjançant exercicis analítics?	
	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
Si	169	85,8%	127	64,5%	146	74,1%	135	68,5%
No	28	14,2%	70	35,5%	51	25,9%	62	31,5%
Total	197	100,0%	197	100,0%	197	100,0%	197	100,0%

P37d Avalueu en situacions reals de joc?		P37d Útilitzeu el vídeo com a recurs per avaluar?		P37d TOTAL	
Recoppte	%	Recoppte	%	Recoppte	%
151	76,6%	151	76,6%	862	73,0%
46	23,4%	46	23,4%	319	27,0%
197	100,0%	197	100,0%	1181	100,0%

Taula 9.2.92: Instruments d'avaluació dels procediments jocs i esports

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
SORTIDA	9.3.1. Qualificacions de l'alumnat	% d'alumnat que suspèn l'assignatura	38
		L'assoliment dels objectius terminals	39

P38: OMLIR EL QUADRE SEGÜENT AMB LES ESTADÍSTIQUES DEL CURS PASSAT RESPECTE A LES NOTES OBTINGUDES ALS CRÈDITS COMUNS (OBLIGATORIS): % SUSPESOS

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	>=31%	3	,2	1,5	1,5
	16-19,99%	6	,4	3,0	4,5
	20-30%	13	,9	6,6	11,1
	12-15,99%	25	1,8	12,6	23,7
	8-11,99%	40	2,9	20,2	43,9
	4-7,99%	49	3,5	24,7	68,7
	0-3,99%	62	4,5	31,3	100,0
Total	198	14,3	100,0		

Taula 9.3.2: Alumnat suspès a 4t d'ESO

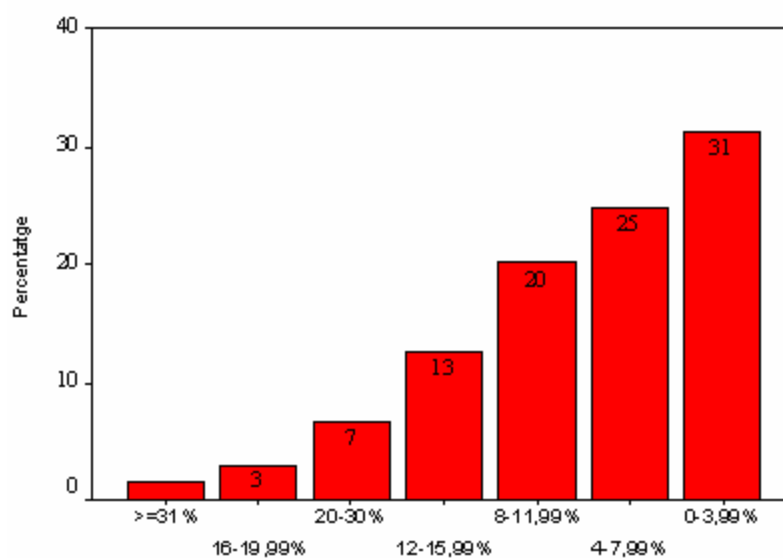


Figura 9.3.1: Alumnat suspès a 4t d'ESO

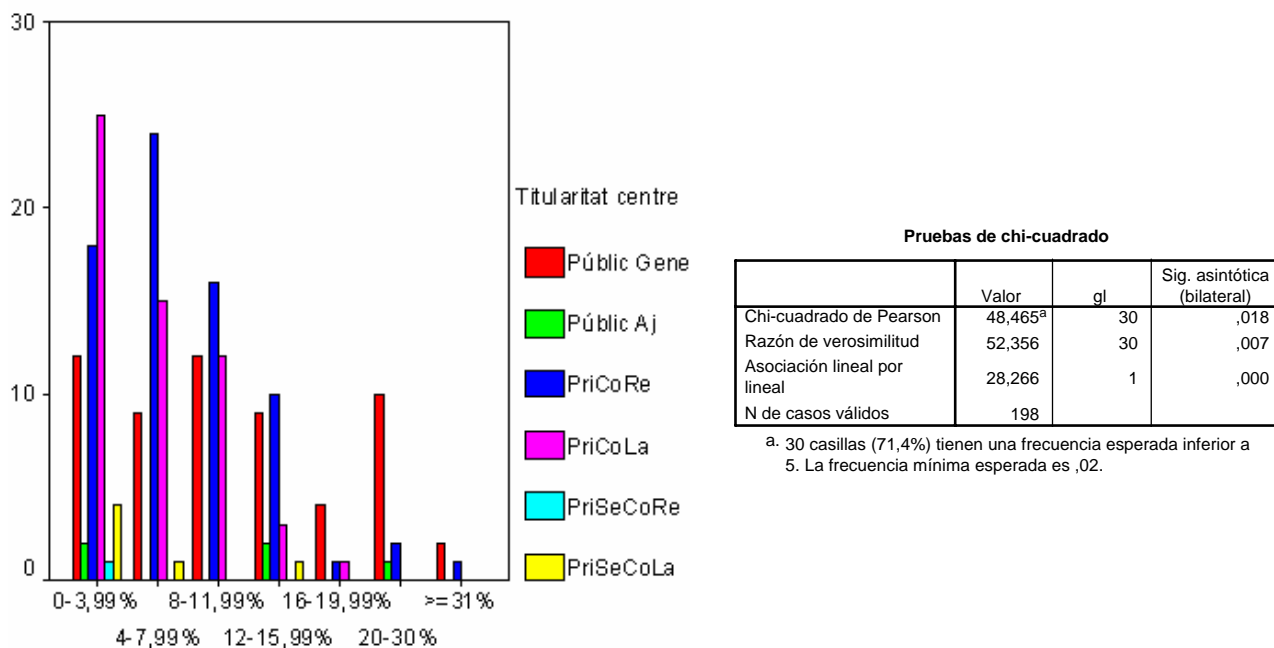


Figura 9.3.2: Alumnat suspès a 4t d'ESO, segons titularitat

P39: QUINS SÓN ELS OBJECTIUS TERMINALS (OT) QUE NO ASSOLEIXEN ELS ALUMNES QUE SUSPENEN L'ASSIGNATURA?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Expressió corporal	1	,1	,2	,2
	Salut	2	,1	,4	,6
	Expressió Corporal	3	,2	,6	1,3
	Habilitats Motrius	3	,2	,6	1,9
	Salut	3	,2	,6	2,5
	Expressió corporal	3	,2	,6	3,2
	Condició Física	4	,3	,8	4,0
	Jocs populars	5	,4	1,1	5,0
	Valors	5	,4	1,1	6,1
	Condició Física	6	,4	1,3	7,4
	Condició Física	6	,4	1,3	8,6
	Habilitats motrius	7	,5	1,5	10,1
	Habilitats motrius	9	,6	1,9	12,0
	Esports	9	,6	1,9	13,9
	Valors	12	,9	2,5	16,4
	Valors	16	1,2	3,4	19,7
	Valors	18	1,3	3,8	23,5
	Valors	19	1,4	4,0	27,5
	Condició Física	21	1,5	4,4	31,9
	Valors	23	1,7	4,8	36,8
Valors	61	4,4	12,8	49,6	
Valors	82	5,9	17,2	66,8	
Valors	158	11,4	33,2	100,0	
	Total	476	34,3	100,0	
Perduts	NS	1	,1		
	Nc	1	,1		
	NS	2	,1		
	Sistema	906	65,4		
	Total	910	65,7		
Total	1386	100,0			

Taula 9.3.3: Objectius terminals no assolits

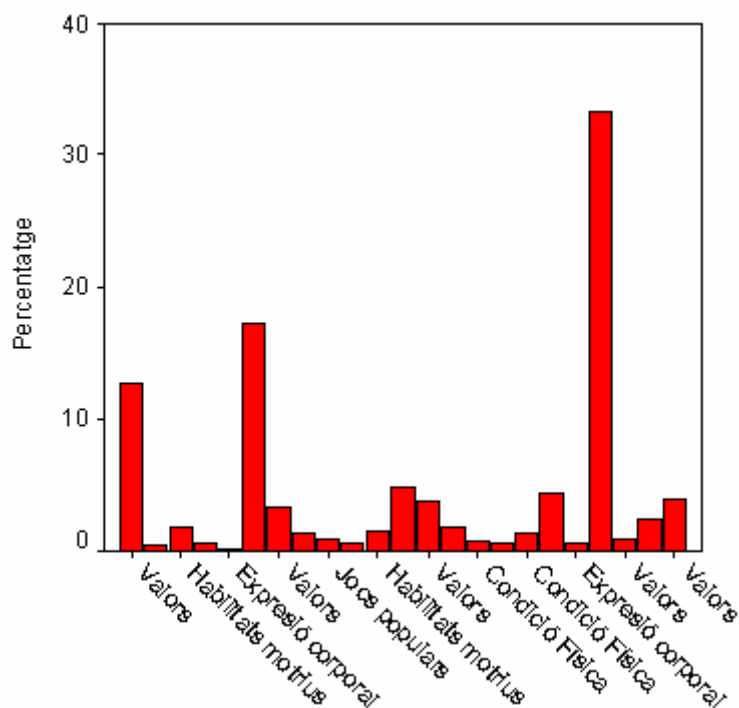


Figura 9.3.3: Objectius terminals no assolits

Dimensions	Variables	Indicadors	Preguntes Qüestionari
SORTIDA	9.3.2. Projectes alumnat relacionats amb l'educació física	Recerques, publicacions, premis obtinguts	40,41
		Treballs de recerca de temàtica esportiva a segon de batxillerat	42
		Alumnat d'ESO amb estudis post obligatoris relacionats amb l'activitat física	43

P40: HA REBUT ALGUN ALUMNE D'AQUEST CENTRE ALGUN PREMI RELACIONAT AMB L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA EN ELS ÚLTIMS TRES CURSOS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	46	3,3	23,4	23,4
	no	151	10,9	76,6	100,0
	Total	197	14,2	100,0	

Taula 9.3.4: Projectes de l'alumnat

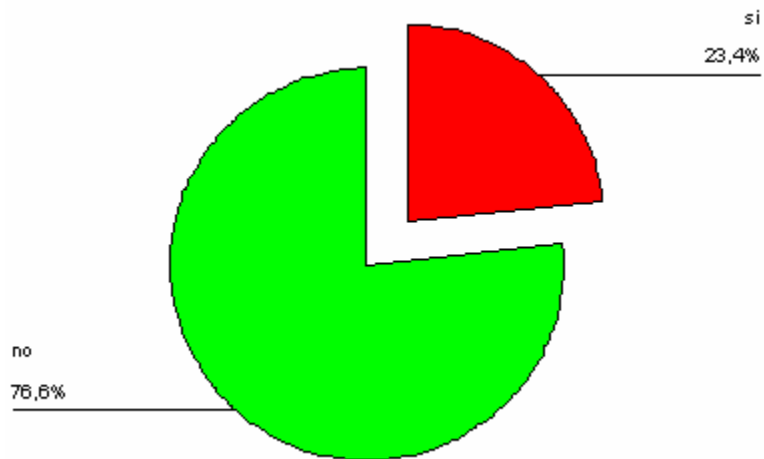


Figura 9.3.4: Projectes de l'alumnat

P41: HA REBUT ALGUN PROFESSOR DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA ALGUN PREMI RELACIONAT AMB ALGUNA ACTIVITAT REALITZADA AMB ELS ALUMNES D'AQUEST CENTRE EN ELS ÚLTIMS TRES CURSOS?

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	si	10	,7	5,1	5,1
	no	187	13,5	94,9	100,0
	Total	197	14,2	100,0	

Taula 9.3.5: Projectes professorat-alumnat

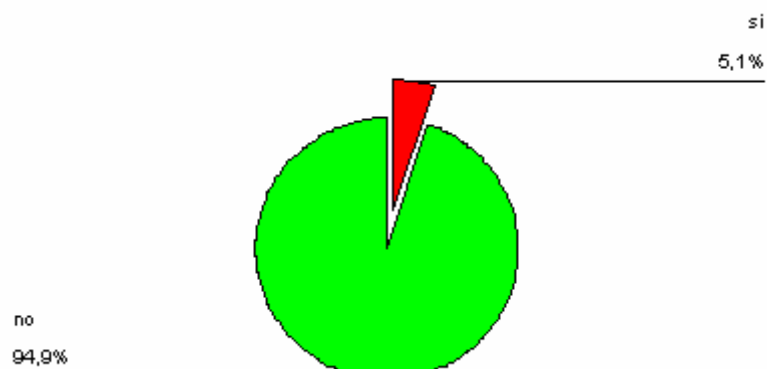


Figura 9.3.5: Projectes professorat-alumnat

P42: QUANTS TREBALLS DE RECERCA DE 2n DE BATXILLERAT HEU HAGUT DE TUTORITZAR SOBRE ALGUN ASPECTE RELACIONAT AMB L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA EN ELS ÚLTIMS TRES CURSOS?

		Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Un treball	6	3,2	3,2
	Dos treballs	7	3,7	6,9
	Tres treballs	7	3,7	10,6
	Més 14	16	8,5	19,0
	Entre set i nou treballs	18	9,5	28,6
	Entre 10 i 13	23	12,2	40,7
	Entre quatre i sis treballs	24	12,7	53,4
	NS	40	21,2	74,6
	Cap treball	48	25,4	100,0
	Total		189	100,0

Taula 9.3.6: Treballs de recerca 2n Batxillerat

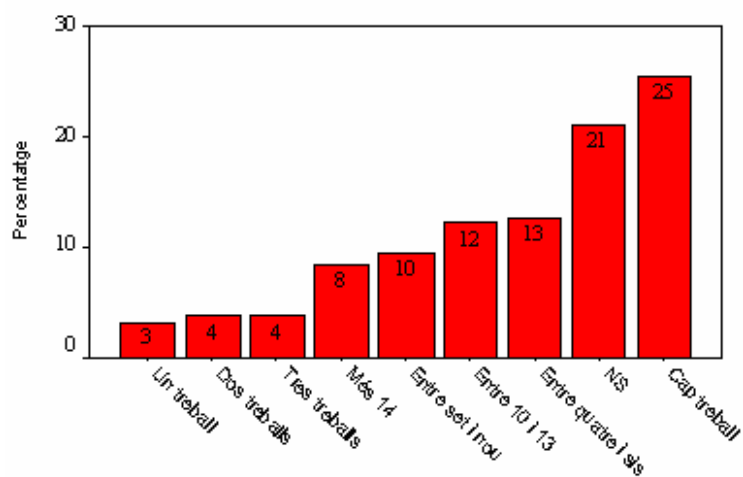


Figura 9.3.6: Treballs de recerca 2n Batxillerat

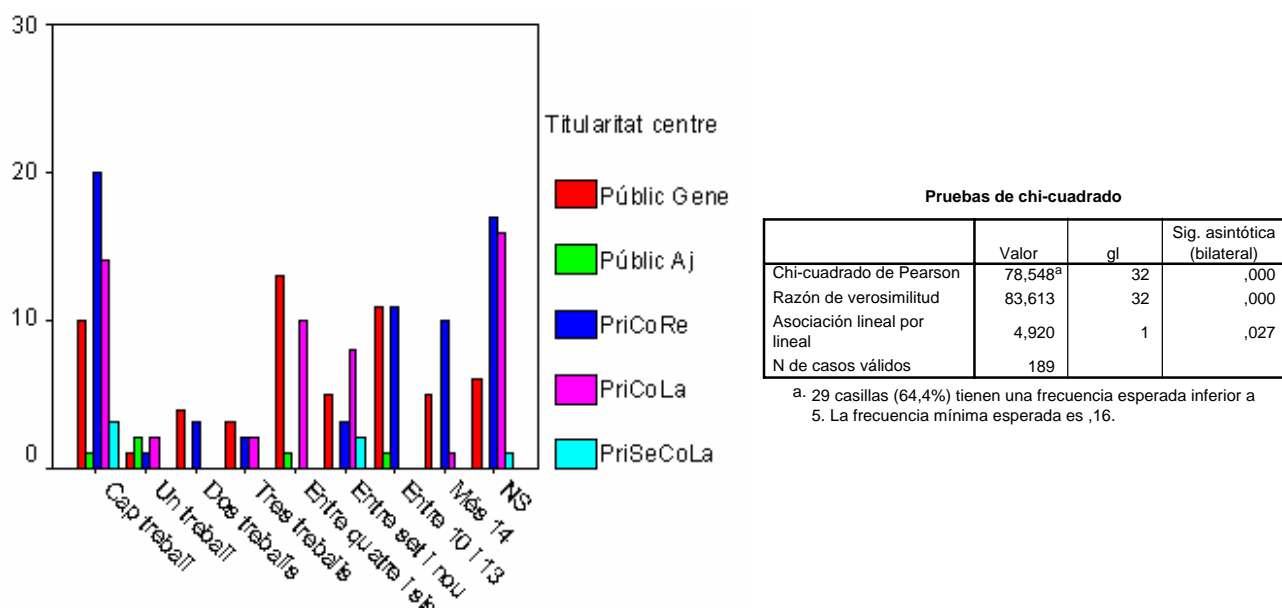


Figura 9.3.7: Treballs de recerca 2n Batxillerat, segons titularitat

P43: QUANTS ALUMNES EN ACABAR L'ETAPA OBLIGATÒRIA (ESO) I/O POST OBLIGATÒRIA (BATX) HAN CONTINUAT ESTUDIANT ESTUDIS REGLATS RELACIONATS AMB LES CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT

	Freqüència	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids			
Nou alumnes	1	,5	,5
Deu alumnes	1	,5	1,0
NC	1	,5	1,5
Cinc alumnes	2	1,0	2,6
Sis alumnes	3	1,5	4,1
Tres alumnes	13	6,7	10,8
Quatre alumnes	13	6,7	17,5
cap alumne	27	13,9	31,4
dos alumnes	29	14,9	46,4
1 alumne	30	15,5	61,9
NS	74	38,1	100,0
Total	194	100,0	

Taula 9.3.7: Alumnes que volen fer CAFE

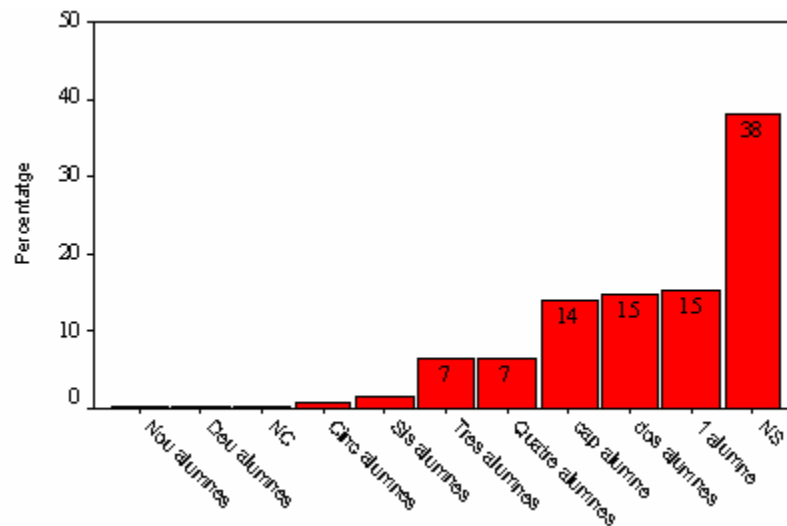


Figura 9.3.8: Alumnes que volen fer CAFE

P43b: Quants alumnes en acabar l'etapa obligatòria (ESO) i/o post obligatòria (BATX) han continuat estudiant estudis reglats relacionats amb les Ciències de l'Activitat Física i l'esport: Magisteri especialista en Educació Física (MEF)

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Sis alumnes	1	,1	,5	,5
	NC	1	,1	,5	1,0
	Cinc alumnes	2	,1	1,0	2,1
	Set	2	,1	1,0	3,1
	Tres alumnes	8	,6	4,1	7,2
	dos alumnes	20	1,4	10,3	17,5
	1 alumne	21	1,5	10,8	28,4
	cap alumne	48	3,5	24,7	53,1
	NS	91	6,6	46,9	100,0
	Total		194	14,0	100,0

Taula 9.3.8: Alumnes que volen fer MEF

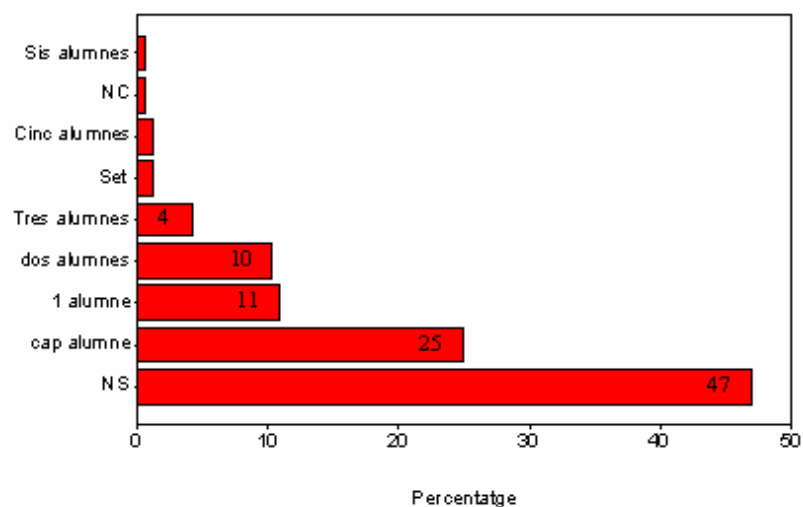


Figura 9.3.9: Alumnes que volen fer MEF

P43c: Quants alumnes en acabar l'etapa obligatòria (ESO) i/o post obligatòria (BAT) han continuat estudiant estudis reglats relacionats amb les Ciències de l'Activitat Física i l'esport: icles Formatius de Grau Mitjà (CFGM)

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	28,00	1	,1	,5	,5
	NC	1	,1	,5	1,0
	Tres alumnes	2	,1	1,0	2,1
	Quatre alumnes	6	,4	3,1	5,2
	1 alumne	10	,7	5,2	10,4
	dos alumnes	14	1,0	7,3	17,6
	cap alumne	53	3,8	27,5	45,1
	NS	106	7,6	54,9	100,0
Total		193	13,9	100,0	

Taula 9.3.9: Alumnes que volen fer CFGM

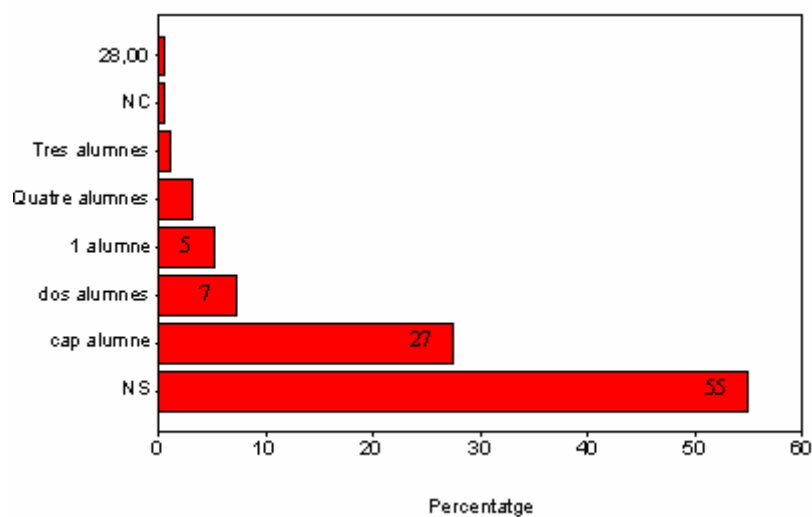


Figura 9.3.10: Alumnes que volen fer CFGM

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	NC	1	,1	,5	,5
	Tres alumnes	5	,4	2,6	3,1
	Quatre alumnes	8	,6	4,1	7,2
	dos alumnes	14	1,0	7,2	14,4
	1 alumne	16	1,2	8,2	22,7
	cap alumne	45	3,2	23,2	45,9
	NS	105	7,6	54,1	100,0
Total		194	14,0	100,0	

Taula 9.3.10: Alumnes que volen fer CFGS

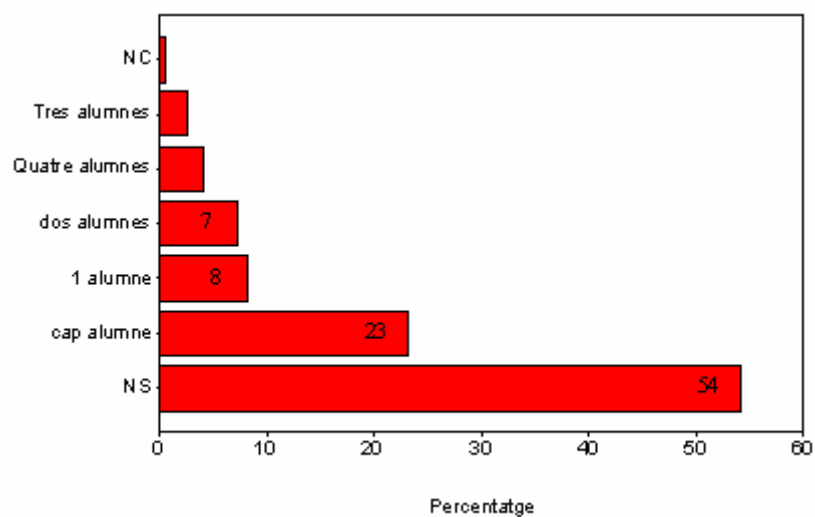


Figura 9.3.11: Alumnes que volen fer CFGS

		Titularitat centre						Total
		Públic Gene	Públic Aj	PriCoRe	PriCoLa	PriSeCoRe	PriSeCoLa	
P43TOTAL	1,00	7	2	4	14			27
	2,00	8		9	12		1	30
	3,00	8	2	13	5		1	29
	4,00	6		4	3			13
	5,00	5		5	3			13
	6,00			2				2
	7,00	2			1			3
	10,00	1						1
	11,00	1						1
	NS	20	1	32	16	1	4	74
	NC			1				1
Total		58	5	70	54	1	6	194

Taula 9.3.11: N° alumnes que s'han format en l'àmbit esportiu, segons titularitat

14.4 Annex 4

Codi	alumnat ESO	trucades	Fax	emails	Districtes	Tipus	Entrevista
2	0101-0150	1		1	01	Privat	OK
3	0151-0200	3		1	01	Privat	OK
4	0101-0150	1		1	01	Privat	OK
35	0251-0300	3		1	01	Privat	OK
51	0101-0150	2		1	01	Privat	NO FET
52	0051-0100	1		1	01	Privat	NO FET
53	0451-0500	2		1	01	Privat	OK
225	0031-0050	1		1	01	Privat	NO FET
6	0401-0450	1		1	02	Privat	OK
15	0101-0150	1	1	1	02	Privat	NO FET
36	0101-0150	1		1	02	Privat	OK
39	0551-0600	3		1	02	Privat	NO FET
40	0051-0100	1		1	02	Privat	NO FET
41	0351-0400	1		1	02	Privat	OK
42	0351-0400	1		1	02	Privat	OK
44	0201-0250	1		1	02	Privat	OK
45	0301-0350	1		1	02	Privat	OK
47	0301-0350	1		1	02	Privat	OK
48	0101-0150	1		1	02	Privat	NO FET
49	0101-0150	3		1	02	Privat	OK
50	0351-0400			1	02	Privat	NO FET
54	0301-0350	3		1	02	Privat	OK
55	0151-0200	1		1	02	Privat	NO FET
56	0201-0250	1	1	1	02	Privat	OK
57	0201-0250	1		1	02	Privat	NO FET
94	0151-0200	1		1	02	Privat	OK
100	0101-0150	1		1	02	Privat	OK
107	0301-0350	2		1	02	Privat	OK
74	0201-0250	3		1	02	Privat	OK
110	0401-0450	2		1	02	Privat	OK
119	0201-0250	1		1	02	Privat	OK
179	0101-0150			1	02	Privat	NO FET
5	0301-0350	3		1	03	Privat	OK
38	0151-0200	3		1	03	Privat	OK
58	0201-0250	2		1	03	Privat	OK
59	0201-0250	3		1	03	Privat	OK
60	0101-0150	3		1	03	Privat	OK
62	0201-0250	3		1	03	Privat	OK
154	0701-0750			1	03	Privat	OK
161	0101-0150	3		1	03	Privat	OK
7	0351-0400	7		3	04	Privat	OK
19	0101-0150	3		2	04	Privat	OK
21	0151-0200	5		1	04	Privat	OK
22	0251-0300			1	04	Privat	OK
23	0251-0300	4		1	04	Privat	OK
61	0101-0150	4		1	04	Privat	OK
63	0551-0600	2		1	04	Privat	OK
104	0201-0250	9		1	04	Privat	NO FET
105	0201-0250	3		2	04	Privat	OK
106	0201-0250	2		1	04	Privat	OK
108	0351-0400	2		1	04	Privat	OK

Codi	alumnat ESO	trucades	Fax	emails	Districtes	Tipus	Entrevistes
152	0251-0300	4		1	04	Privat	NO FET
153	0351-0400	1		1	04	Privat	OK
162	0201-0250	9		2	04	Privat	NO FET
189	0101-0150	1		2	04	Privat	OK
193	0051-0100	2		1	04	Privat	OK
8	0501-0550	3		1	05	Privat	OK
9	0151-0200	6	2	3	05	Privat	OK
10	0051-0100	1		1	05	Privat	OK
11	0101-0150	5		1	05	Privat	OK
12	0701-0750	2		1	05	Privat	OK
13	0101-0150	2		2	05	Privat	OK
14	0201-0250	1		1	05	Privat	OK
16	0151-0200	3		2	05	Privat	OK
17	0151-0200	1		1	05	Privat	OK
18	0301-0350	1		1	05	Privat	OK
20	0451-0500	5		1	05	Privat	OK
24	0301-0350			1	05	Privat	NO FET
25	0151-0200			1	05	Privat	OK
26	0151-0200			1	05	Privat	OK
27	0451-0500			1	05	Privat	OK
28	0301-0350			1	05	Privat	OK
29	0201-0250			1	05	Privat	OK
30	0201-0250	2		1	05	Privat	OK
31	0051-0100	1		1	05	Privat	OK
32	0151-0200	3		1	05	Privat	OK
33	0051-0100	2		1	05	Privat	OK
46	0201-0250	8		3	05	Privat	NO FET
131	0401-0450	1		2	05	Privat	OK
132	0551-0600	5	1	1	05	Privat	NO FET
156	0010-0030	1		1	05	Privat	OK
166	0051-0100	2		2	05	Privat	NO FET
178	0301-0350	5		2	05	Privat	OK
180	0101-0150	5		4	05	Privat	OK
183	0051-0100	4		3	05	Privat	OK
186	0251-0300	1		1	05	Privat	OK
188	0101-0150	7		1	05	Privat	OK
222	0101-0150	1		2	05	Privat	OK
34	0151-0200	3		1	06	Privat	OK
37	0051-0100	1		1	06	Privat	OK
43	0201-0250	3		4	06	Privat	OK
65	0201-0250			1	06	Privat	OK
67	0101-0150	1		1	06	Privat	OK
68	0201-0250	3		1	06	Privat	OK
69	0301-0350	4		1	06	Privat	OK
115	0101-0150	5		1	06	Privat	NO FET
122	0301-0350	1		2	06	Privat	OK
123	0101-0150	2	1	1	06	Privat	OK
129	0151-0200	7		2	06	Privat	OK
64	0101-0150			1	07	Privat	OK
66	0051-0100	8		1	07	Privat	OK
70	0151-0200	2		1	07	Privat	OK
90	0251-0300	1		1	07	Privat	OK
99	0051-0100	3		1	07	Privat	OK

Codi	alumnat ESO	trucades	Fax	emails	Districtes	Tipus	Entrevistes
111	0151-0200	4		1	07	Privat	OK
112	0201-0250	4		1	07	Privat	OK
113	0201-0250	3		1	07	Privat	OK
114	0151-0200	1		1	07	Privat	OK
116	0031-0050	11		1	07	Privat	NO FET
117	0201-0250	1		1	07	Privat	OK
118	0051-0100	5		1	07	Privat	OK
120	0551-0600	1		1	07	Privat	OK
121	0251-0300	2		1	07	Privat	OK
124	0201-0250	2		1	07	Privat	OK
126	0101-0150	2		1	07	Privat	OK
128	0451-0500	5		1	07	Privat	OK
155	0101-0150	9		1	07	Privat	NO FET
77	0201-0250	2		1	08	Privat	OK
71	0051-0100	3		1	08	Privat	OK
72	0201-0250	6		1	08	Privat	OK
73	0151-0200	3		1	08	Privat	OK
76	0101-0150	2		1	08	Privat	OK
79	0201-0250	5		1	08	Privat	OK
84	0101-0150	4		1	08	Privat	OK
85	0201-0250	1		1	08	Privat	OK
89	0201-0250	2		1	08	Privat	OK
91	0301-0350	3		1	08	Privat	OK
93	0101-0150	7		2	08	Privat	NO FET
125	0051-0100	2		1	08	Privat	OK
157	0201-0250	2		1	08	Privat	OK
163	0101-0150	4		1	08	Privat	OK
165	0031-0050	3		1	08	Privat	OK
206	0101-0150	11		2	08	Privat	NO FET
109	0301-0350	2		1	09	Privat	OK
1		1		1	09	Privat	OK
75	0251-0300	1		1	09	Privat	OK
1	0351-0400	2		1	09	Privat	OK
82	0101-0150	7		1	09	Privat	NO FET
83	0201-0250	1		1	09	Privat	OK
86	0301-0350	2		1	09	Privat	OK
87	0151-0200	4		1	09	Privat	OK
88	0351-0400	1		1	09	Privat	OK
92	0101-0150	1		1	09	Privat	OK
101	0101-0150	4		1	09	Privat	OK
177	0101-0150	9		1	09	Privat	OK
181	0201-0250	1		1	09	Privat	OK
192	0201-0250	5		1	09	Privat	OK
78	0201-0250	3		1	10	Privat	OK
80	0101-0150	3		1	10	Privat	NO FET
81	0351-0400	2		1	10	Privat	OK
95	0201-0250	3		1	10	Privat	OK
96	0201-0250	3		1	10	Privat	OK
97	0101-0150	4		1	10	Privat	OK
98	0201-0250	2		1	10	Privat	OK
102	0101-0150	2		1	10	Privat	OK
103	0451-0500	2		1	10	Privat	OK
127	0201-0250	2		1	10	Privat	OK

Codi	alumnat ESO	trucades	Fax	emails	Districtes	Tipus	Entrevistes
130	0201-0250	4		1	10	Privat	OK
174	0201-0250	4		1	10	Privat	OK
144	0401-0450			1	01	Públic	OK
148	0151-0200			1	01	Públic	OK
172	0151-0200			1	01	Públic	OK
207	0301-0350			1	01	Públic	OK
208	0151-0200			1	01	Públic	OK
136	0301-0350			1	02	Públic	OK
141	0401-0450			1	02	Públic	OK
187	0301-0350			1	02	Públic	OK
190	0551-0600			1	02	Públic	OK
134	0151-0200	1		1	03	Públic	OK
139	0401-0450	3		1	03	Públic	OK
167	0351-0400			1	03	Públic	OK
200	0251-0300			1	03	Públic	OK
204	0351-0400	3		1	03	Públic	OK
216	0351-0400	3		1	03	Públic	OK
217	0151-0200			1	03	Públic	OK
221	0151-0200	1		1	03	Públic	OK
224	0051-0100	4		1	03	Públic	NO FET
137	0301-0350	2		1	04	Públic	OK
142	0151-0200	1		1	04	Públic	OK
171	0351-0400			1	04	Públic	OK
145	0401-0450	1		1	05	Públic	OK
147	0451-0500	1		1	05	Públic	OK
159	0101-0150	1		1	05	Públic	OK
199	0201-0250	9		1	05	Públic	OK
201	0151-0200	7		1	05	Públic	OK
184	0151-0200	4		1	06	Públic	OK
196	0201-0250	1		1	06	Públic	OK
203	0251-0300			1	06	Públic	OK
210	0051-0100	6		1	06	Públic	OK
133	0201-0250	2		1	07	Públic	OK
146	0151-0200			1	07	Públic	OK
158	0101-0150	3		1	07	Públic	OK
168	0351-0400			1	07	Públic	OK
173	0151-0200	3		1	07	Públic	OK
209	0251-0300	1		1	07	Públic	OK
211	0351-0400	1		1	07	Públic	OK
223	0201-0250	2		1	07	Públic	OK
149	0251-0300	4		1	08	Públic	OK
164	0351-0400			1	08	Públic	OK
170	0251-0300	4		1	08	Públic	OK
175	0251-0300	4		1	08	Públic	OK
176	0201-0250	2		1	08	Públic	OK
191	0251-0300	2		1	08	Públic	OK
195	0251-0300			1	08	Públic	OK
197	0101-0150	7		1	08	Públic	OK
198	0201-0250	1		1	08	Públic	OK
212	0151-0200	5		1	08	Públic	OK
218	0031-0050	9	2	1	08	Públic	OK
182	0201-0250	3		1	09	Públic	OK
194	0301-0350	7		2	09	Públic	NO FET

Codi	alumnat ESO	trucades	Fax	emails	Districtes	Tipus	Entrevistes
202	0401-0450	2		1	09	Públic	OK
205	0051-0100	3		1	09	Públic	OK
213	0101-0150	10		1	09	Públic	OK
219	0351-0400	5		1	09	Públic	OK
135	0251-0300			1	10	Públic	OK
138	0301-0350			1	10	Públic	OK
140	0501-0550			1	10	Públic	NO FET
143	0251-0300			1	10	Públic	OK
150	0101-0150			1	10	Públic	OK
151	0251-0300			1	10	Públic	OK
160	0251-0300			1	10	Públic	OK
169	0151-0200			1	10	Públic	OK
185	0301-0350			1	10	Públic	OK
214	0451-0500			1	10	Públic	OK
215	0201-0250			1	10	Públic	OK
220						Públic	NO FET
227						Privat	NO FET

14.5 Annex 5

Benvolgut company/a:

Durant el curs 2003-2004 es va dur a terme una investigació anomenada *La qualitat de l'àrea d'educació física: El cas dels centres que imparteixen l'ESO de la ciutat de Barcelona*, dirigida pel professor Carles González.

El seu centre va ser un dels participants de l'estudi, concretament el seu cap de departament d' Educació Física va ser entrevistat pel nostre grup de recerca.

Mitjançant la present voldríem agrair al seu centre la col·laboració en la nostra investigació. Aquest estudi no hauria estat possible sense la seva generosa i desinteressada participació, que ens ha fet més àgil el treball de camp, ni sense la seva col·laboració de forma activa en l'assoliment dels objectius de la recerca.

Li estem molt agraïts pel temps que ens va dedicar, per la seva excel·lent predisposició a accedir a la realització de entrevista i per facilitar-nos a més la informació que li demanàvem.

Per últim, l'informem que l'estudi ha arribat a la seva fi i que l'equip de recerca, tal i com es va comprometre amb vostè el dia de l'entrevista, està en disposició d'enviar-li les conclusions finals. En cas que estigui interessat en rebre-les li demanem que respongui aquest email al més aviat possible, confirmant d'aquesta manera l'adreça de correu electrònic de la nostra base de dades.

Moltes gràcies per la seva col·laboració

Carles González Arévalo, professor responsable de la recerca.

ÍNDIX TAULES

Taula 2.5.1: Factors que incideixen en la qualitat educativa	94
Taula 2.6.1: Elements de supervisió dels departaments didàctics.	118
Taula 4.1: Dimensions, variables, indicadors i preguntes del qüestionari	134
Taula 5.2.1 : Organització de les preguntes del qüestionari	171
Taula 6.2.1 : Nombre de centres segons titularitat	178
Taula 7.3.1 : Centres entrevistats per l'entrevistador 1.	185
Taula 7.3.2 : Centres entrevistats per l'entrevistadora 2.	185
Taula 7.3.3 : Centres entrevistats per l'entrevistadora 3.	185
Taula 7.3.4 : Nombre d'entrevistes realitzades per districte i titularitat.	188
Taula 9.1.1 : Variables, indicadors i preguntes dimensió entrada.	201
Taula 9.1.2: Zona d'esbarjo	432
Taula 9.1.3: Pistes poliesportives	433
Taula 9.1.4: Espai cobert	434
Taula 9.1.5: Factors limitants de l'espai cobert	436
Taula 9.1.6: Grandària espai cobert	437
Taula 9.1.7: N° de metres quadrats aproximats de l'espai cobert	437
Taula 9.1.8: Vestidors i dutxes	438
Taula 9.1.9: Repercussions insuficiència de vestidors i dutxes	440
Taula 9.1.10: El magatzem de material	441
Taula 9.1.11: Sala preparació de l'assignatura	442
Taula 9.1.12: Sala compartida amb professorat d'altres àrees	444
Taula 9.1.13: Àrea amb la qual compartiu la sala	445
Taula 9.1.14: Material informàtic	446
Taula 9.1.15: Instal·lacions esportives a menys de 10 min. del centre	448
Taula 9.1.16: Instal·lacions properes, segons districte	449
Taula 9.1.17: Utilització en horari lectiu	449
Taula 9.1.18: Instal·lacions esportives utilitzades	452
Taula 9.1.19: Arguments a favor de la no utilització de les instal·lacions	453
Taula 9.1.20 : Criteris pedagògics de defensa d'horaris	455
Taula 9.1.21: N° d'hores instal·lacions lliures per setmana	455
Taula 9.1.22: N° d'hores d'educació física després de l'hora de dinar	456
Taula 9.1.23: Màxim grups coincidint a una mateixa hora	457
Taula 9.1.24: N° hores setmanals superant el màxim.	459
Taula 9.1.25: Reajustaments previstos	460
Taula 9.1.26: El pressupost del departament d'educació física	461
Taula 9.1.27: El pressupost de l'any 2004	462
Taula 9.1.28: La compra de material	463
Taula 9.1.29: Les necessitats de l'àrea	463
Taula 9.1.30: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics.	464
Taula 9.1.31: Despeses del departament	466
Taula 9.1.32: Ajuts al departament	467
Taula 9.1.33: Institucions de les que rep ajut el departament	468
Taula 9.1.34: Criteris de distribució grups-professorat	470
Taula 9.1.35: Situació laboral professorat centres públics	472

Taula 9.1.36: Titulació professorat d'educació física.	473
Taula 9.1.37: Situació laboral professorat centres privats	476
Taula 9.1.38: Dedicació del professorat de l'àrea d'educació física	479
Taula 9.1.39: Experiència del professorat d'educació física	482
Taula 9.1.40: Formació permanent del professorat d'educació física	484
Taula 9.1.41: Recursos didàctics de suport	485
Taula 9.1.42: Subscripció a revistes especialitzades	487
Taula 9.1.43: Títol de la revista	488
Taula 9.1.44: Llibres de l'àrea a la biblioteca	489
Taula 9.2.1 : Variables, indicadors i preguntes dimensió procés.	240
Taula 9.2.2 : Organització de l'àrea d'educació física.	243
Taula 9.2.3 : La imatge de l'àrea, segons l'opinió dels caps del departament	250
Taula 9.2.4 : Ordres normatiu i funcional de les parts d'un crèdit.	266
Taula 9.2.5: Estils d'ensenyament blocs de continguts per cicle	275
Taula 9.2.6 : Avaluació tipus de continguts.	280
Taula 9.2.7: El departament d'educació física	490
Taula 9.2.8: Organització de l'àrea d'educació física	491
Taula 9.2.9: Les funcions del cap de departament	492
Taula 9.2.10: Cursos de formació del professorat	494
Taula 9.2.11: Recompte cursos formació del professorat	495
Taula 9.2.12: Experiència com a cap de departament	496
Taula 9.2.13: Durada del càrrec de cap de departament	498
Taula 9.2.14: Elecció del cap de departament	499
Taula 9.2.15: Elecció de cap de departament, segons titularitat	501
Taula 9.2.16: Punts febles de l'àrea	503
Taula 9.2.17: Punts forts de l'àrea	504
Taula 9.2.18: Dificultats dels grups-classe	505
Taula 9.2.19: Les reunions de departament	506
Taula 9.2.20: El Treball en equip	507
Taula 9.2.21: L'educació física al Reglament de règim intern	508
Taula 9.2.22: Aspectes que regula el Reglament de règim intern	510
Taula 9.2.23: Proposta d'activitats esportives en dies lectius de caire festiu	511
Taula 9.2.24: Activitats complementàries esportives: la Castanyada	511
Taula 9.2.25: Activitats complementàries esportives: Nadal	511
Taula 9.2.26: Activitats complementàries esportives: Carnestoltes	511
Taula 9.2.27: Activitats complementàries esportives: Sant Jordi	511
Taula 9.2.28: Activitats complementàries esportives: final de curs	511
Taula 9.2.29: Activitats complementàries Setmana Blanca	511
Taula 9.2.30: Activitats complementàries: Sortida a la neu d'un dia	512
Taula 9.2.31: Activitats complementàries esportives: Setmana cultural	512
Taula 9.2.32: Activitats complementàries esportives: Festa pròpia	512
Taula 9.2.33: Activitats complementàries esportives: Lligues internes	512
Taula 9.2.34: Activitats complementàries esportives: Colònies/Setmana esportiva	512
Taula 9.2.35: Activitats complementàries esportives: Competicions districte	512
Taula 9.2.36: Tipologia d'activitats complementàries de caire esportiu	513
Taula 9.2.37: Recompte tipus d'activitats complementàries esportives	514
Taula 9.2.38: Activitats extraescolars	515
Taula 9.2.39: Responsabilitat activitats extraescolars	517
Taula 9.2.40: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars	518
Taula 9.2.41: Importància de programar	519
Taula 9.2.42: Decisions PCC	520
Taula 9.2.43: Les primeres decisions	521
Taula 9.2.44: Durada de les unitats didàctiques	522

Taula 9.2.45: Criteris elecció de continguts	523
Taula 9.2.46: Les parts d'un crèdit: introducció	525
Taula 9.2.47: Les parts d'un crèdit: continguts	525
Taula 9.2.48 : Les parts d'un crèdit: objectius	525
Taula 9.2.49: Les parts d'un crèdit: activitats d'E-A	526
Taula 9.2.50: Les parts d'un crèdit: temporalització	526
Taula 9.2.51: Les parts d'un crèdit: activitats i criteris d'avaluació	526
Taula 9.2.52: Les parts d'un crèdit: orientacions per a la intervenció pedagògica	527
Taula 9.2.53: Les parts d'un crèdit: bibliografia	527
Taula 9.2.54: Les parts d'un crèdit: recursos didàctics	527
Taula 9.2.55: Les parts d'un crèdit: material per l'alumnat	528
Taula 9.2.56: Els llibres de text	528
Taula 9.2.57: Arguments a favor de l'ús	529
Taula 9.2.58: Editorials	530
Taula 9.2.59: Arguments en contra de l'ús	530
Taula 9.2.60: Metodologia de les HHMM	531
Taula 9.2.61: Metodologia dels JiE	532
Taula 9.2.62: Metodologia EC	532
Taula 9.2.63: Metodologia CF	533
Taula 9.2.64: Estils d'ensenyament 1r cicle HHMM	533
Taula 9.2.65: Estils d'ensenyament 1r cicle de JiC	534
Taula 9.2.66: Estils d'ensenyament 1r cicle EC	534
Taula 9.2.67: Estils d'ensenyament 1r cicle CF	535
Taula 9.2.68: Estils d'ensenyament 2n cicle HHMM	535
Taula 9.2.69: Estils d'ensenyament 2n cicle JiC	536
Taula 9.2.70: Estils d'ensenyament 2n cicle EC	537
Taula 9.2.71: Estils d'ensenyament 2n cicle CF	537
Taula 9.2.72: Adaptacions o modificacions curriculars	538
Taula 9.2.73: Tipus de necessitats educatives especials	539
Taula 9.2.74: Revisió de la programació	540
Taula 9.2.75: Avaluació conceptual 1r ESO	541
Taula 9.2.76: Avaluació conceptual 2n ESO	541
Taula 9.2.77: Avaluació conceptual 3r ESO	541
Taula 9.2.78: Avaluació conceptual 4t ESO	542
Taula 9.2.79: Avaluació procedimental 1r ESO	542
Taula 9.2.80: Avaluació procedimental 2n ESO	543
Taula 9.2.81: Avaluació procedimental 3r ESO	543
Taula 9.2.82: Avaluació procedimental 4t ESO	544
Taula 9.2.83: Avaluació actitudinal 1r ESO	545
Taula 9.2.84: Avaluació actitudinal 2n ESO	545
Taula 9.2.85: Avaluació actitudinal 3r ESO	546
Taula 9.2.86: Avaluació actitudinal 4t ESO	547
Taula 9.2.87: Instruments d'avaluació conceptes	548
Taula 9.2.88: Instruments d'avaluació actituds, valors i normes	548
Taula 9.2.89: Instruments d'avaluació procediments CF	549
Taula 9.2.90: Instruments d'avaluació procediments EC	549
Taula 9.2.91: Instruments d'avaluació procediments HHMM	549
Taula 9.2.92: Instruments d'avaluació procediments JiE	549
Taula 9.3.1: Variables, indicadors i preguntes dimensió sortida.	285
Taula 9.3.2: Alumnat suspès a 4t d'ESO	550
Taula 9.3.3: Objectius terminals no assolits	551
Taula 9.3.4: Projectes alumnat	552
Taula 9.3.5: Projectes professorat-alumnat	553
Taula 9.3.6: Treballs de recerca 2n de Batx.	554

Taula 9.3.7: Alumnes que volen fer CAFE	555
Taula 9.3.8: Alumnes que volen fer MEF	556
Taula 9.3.9: Alumnes que volen fer CFGM	557
Taula 9.3.10: Alumnes que volen fer CFGS	557
Taula 9.3.11. N° alumnes que s'han format en l'àmbit esportiu, segons titularitat.	558
Taula 10.1.3 : Exemple de pregunta d'ordenar deu aspectes desordenats	297
Taula 10.2.1: La qualitat de l'àrea: variables i indicadors	312
Taula 10.3.1 : Puntuació obtinguda pels centres de la ciutat.	313
Taula 10.3.2 : Categories de qualitat de l'àrea d'educació física.	318
Taula 10.3.3 : Qualificació centres segons titularitat.	319
Taula 10.3.4 : Qualitat de les àrees segons titularitat. Percentatges.	322
Taula 10.3.5 : Qualificació centres segons districte	323
Taula 10.3.6 : Qualitat de les àrees segons districte. Percentatges.	324
Taula 10.3.7 : Rànquing d'àrees d'educació física segons el districte	325

ÍNDIX FIGURES

Figura 2.1.1: Model EFQM.	42
Figura 2.4.1: Operacions bàsiques del segon nivell de concreció del currículum.	91
Figura 3.1 : Model ecològic de l'educació física en la fase pre-activa	126
Figura 3.2 : Nivells de qualitat operativa i normativa	127
Figura 5.2.1: Exemple d'una de les targetes utilitzades a l'estudi.	168
Figura 5.2.2 :Exemple de pregunta filtre utilitzada en el qüestionari.	169
Figura 6.2.1: Nombre de centres per districte i segons titularitat.	179
Figura 8.1 : Fases del procés de la investigació.	192
Figura 8.3.1 : Exemple de diagrama de barres	196
Figura 8.3.2 : Exemple diagrama de sectors	197
Figura 8.3.3 : Exemple de diagrama de caixes.	198
Figura 9.1.1: Pistes poliesportives	202
Figura 9.1.2: Espai cobert, segons titularitat	206
Figura 9.1.3: Vestidors i dutxes, segons districte	208
Figura 9.1.4: Criteris d'elaboració d'horaris	216
Figura 9.1.5: Pressupost de l'any 2004	221
Figura 9.1.6: Pressupost de l'any 2004, segons titularitat	223
Figura 9.1.7 : Despeses dels departaments d'educació física	225
Figura 9.1.8: Zona d'esbarjo	432
Figura 9.1.9 : Pistes poliesportives, segons grandària centre ESO	433
Figura 9.1.10: Pistes poliesportives, segons grandària total	434
Figura 9.1.11: Espai cobert	434
Figura 9.1.12: Espai cobert, segons grandària centre ESO	435
Figura 9.1.13: Espai cobert, segons grandària total	435
Figura 9.1.14: Espai cobert, segons titularitat (correlació de Pearson)	435
Figura 9.1.15: Factors limitants de l'espai cobert	436
Figura 9.1.16: Grandària espai cobert	437
Figura 9.1.17: N ^o de metres quadrats aproximats de l'espai cobert	438
Figura 9.1.18: Vestidors i dutxes	438
Figura 9.1.19: Vestidors i dutxes, segons grandària centre ESO	439
Figura 9.1.20: Vestidors i dutxes, segons districte (correlació de Pearson)	439
Figura 9.1.21: Repercussions insuficiència de vestidors i dutxes	440
Figura 9.1.22: El magatzem de material	441
Figura 9.1.23: El magatzem de material, segons grandària centre ESO	441
Figura 9.1.24: El magatzem de material , segons districte	442
Figura 9.1.25: Sala preparació de l'assignatura	442
Figura 9.1.26: Sala preparació de l'assignatura, segons grandària centre ESO	443
Figura 9.1.27: Sala preparació de l'assignatura, segons grandària total	443
Figura 9.1.28: Sala preparació de l'assignatura, segons titularitat	444
Figura 9.1.29: Sala compartida amb professorat d'altres àrees	444
Figura 9.1.30: Àrea amb la qual compartiu la sala	445
Figura 9.1.31: Material informàtic	446
Figura 9.1.32: Material informàtic, segons grandària centre ESO	447

Figura 9.1.33: Material informàtic, segons grandària total	447
Figura 9.1.34: Material informàtic, segons districte	448
Figura 9.1.35: Instal·lacions esportives a menys de 10 min. del centre	449
Figura 9.1.36: Utilització en horari lectiu	450
Figura 9.1.37: Utilització en horari lectiu, segons grandària centre ESO	450
Figura 9.1.38: Utilització en horari lectiu, segons grandària total	451
Figura 9.1.39: Utilització en horari lectiu, segons titularitat	451
Figura 9.1.40: Instal·lacions esportives utilitzades	452
Figura 9.1.41: Instal·lacions esportives utilitzades, segons districte	453
Figura 9.1.42: Arguments a favor de la no utilització	454
Taula 9.1.43: Arguments a favor de la no utilització, segons districte	454
Figura 9.1.44: N° d'hores en què les instal·lacions estan lliures a la setmana	456
Figura 9.1.45: N° d'hores d'educació física després de l'hora de dinar	456
Figura 9.1.46: Màxim grups coincidint a una mateixa hora	457
Figura 9.1.47: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons titularitat	457
Figura 9.1.48: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons grandària centre d'ESO	458
Figura 9.1.49: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons districte	458
Figura 9.1.50: Màxim grups coincidint a una mateixa hora, segons grandària total	459
Figura 9.1.51: N° d'hores setmanals superant el màxim	460
Figura 9.1.52: Reajustaments previstos	461
Figura 9.1.53: El pressupost del departament d'educació física	461
Figura 9.1.54: El pressupost del departament d'educació física, segons titularitat	462
Figura 9.1.55: El pressupost de l'any 2004, segons titularitat (correlació de Pearson)	462
Figura 9.1.56: La compra del material	463
Figura 9.1.57: Les necessitats de l'àrea	463
Figura 9.1.58: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics	464
Figura 9.1.59: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics, segons districtes	465
Figura 9.1.60: Criteris de distribució del pressupost del centre entre els departaments didàctics, segons titularitat	465
Figura 9.1.61: Despeses del departament	466
Figura 9.1.62: Despeses del departament, segons titularitat	467
Figura 9.1.63: Ajuts al departament	467
Figura 9.1.64: Institucions de les quals rep ajut el departament	468
Figura 9.1.65: Institucions de les quals rep ajut el departament, segons titularitat	469
Figura 9.1.66: Criteris distribució grups-professorat	471
Figura 9.1.67: Criteris distribució grups-professorat, segons titularitat	471
Figura 9.1.68: Titulats en Ciències Activitat Física i l'Esport, segons grandària centres ESO	473
Figura 9.1.69: Titulats en Ciències Activitat Física i l'Esport, segons grandària total	474
Figura 9.1.70: Llicenciats en altres àrees, segons grandària centre ESO	474
Figura 9.1.71: Funcionaris amb plaça definitiva (centres públics), segons grandària centre ESO	475
Figura 9.1.72: Funcionaris amb plaça definitiva (centres públics), segons grandària total	475
Figura 9.1.73: Contracte indefinit (centres privats), segons grandària centre ESO	476
Figura 9.1.74: Contracte indefinit (centres privats), segons grandària total	477

Figura 9.1.75: Dedicació mitja jornada (centres privats), segons grandària centre ESO	477
Figura 9.1.76: Feina complementària (centres privats), segons grandària centre ESO	478
Figura 9.1.77: Feina complementària (centres privats), segons grandària total	478
Figura 9.1.78: Dedicació del professorat de l'àrea d'educació física	480
Figura 9.1.79: Professorat que forma part de l'equip directiu, segons titularitat	480
Figura 9.1.80: Dedicació a guàrdies o tutories, segons titularitat	481
Figura 9.1.81: Dedicació a la docència a altres àrees, segons titularitat	481
Figura 9.1.82: Dedicació d'atenció a la diversitat, segons titularitat	482
Figura 9.1.83: Experiència del professorat de l'àrea d'educació física	483
Figura 9.1.84: Experiència a BUP o FP del professorat, segons titularitat	483
Figura 9.1.85: Experiència a ESO i BAT, segons titularitat	484
Figura 9.1.86: Formació permanent del professorat d'educació física	485
Figura 9.1.87: Recursos didàctics de suport	486
Figura 9.1.88: Recursos didàctics de suport, segons grandària centre ESO	486
Figura 9.1.89: Recursos didàctics de suport, segons grandària total	487
Figura 9.1.90: Subscripció a revistes especialitzades	487
Figura 9.1.91: Títol de la revista,	488
Figura 9.1.92: Llibres de l'àrea a la biblioteca	489
Figura 9.2.1 :Departament d'educació física, segons titularitat	242
Figura 9.2.2 : Funcions del cap de departament d'educació física	247
Figura 9.2.3 : Seqüència bàsica per a la tria de continguts.	265
Figura 9.2.4 :Ordre funcional de les parts d'un crèdit	268
Figura 9.2.5 : Metodologia blocs de continguts.	274
Figura 9.2.6 : Instruments avaluació actituds, valors i normes.	282
Figura 9.2.7: El departament d'educació física	490
Figura 9.2.8: El departament d'educació física, segons titularitat (correlació de Pearson)	491
Figura 9.2.9: El departament d'educació física, segons grandària total	491
Figura 9.2.10: Organització de l'àrea d'educació física	492
Figura 9.2.11: Les funcions del cap de departament	493
Figura 9.2.12: Cursos de formació del professorat	496
Figura 9.2.13: Experiència com a cap de departament	497
Figura 9.2.14: Experiència com a cap de departament, segons titularitat	497
Figura 9.2.15: Durada del càrrec de cap de departament	498
Figura 9.2.16: Durada del càrrec de cap de departament, segons titularitat	499
Figura 9.2.17: Elecció del cap de departament	500
Figura 9.2.18: Elecció del cap de departament, segons titularitat	502
Figura 9.2.19: Punts febles de l'àrea d'educació física	503
Figura 9.2.20: Punts forts de l'àrea d'educació física	504
Figura 9.2.21: Dificultats dels grups-classe	505
Figura 9.2.22: Les reunions de departament	506
Figura 9.2.23: El treball en equip	507
Figura 9.2.24: L'educació física al reglament de règim intern	508
Figura 9.2.25: Aspectes que regula el reglament de règim intern	509
Figura 9.2.26: Aspectes que regula el reglament de règim intern, segons titularitat	509
Figura 9.2.27: Possibilitat proposades activitats esportives en dies lectius de caire festiu	510
Figura 9.2.28: Activitats extraescolars	515
Figura 9.2.29: Activitats extraescolars, segons grandària centre ESO	515
Figura 9.2.30: Activitats extraescolars, segons grandària total	516
Figura 9.2.31: Activitats extraescolars, segons titularitat	516

Figura 9.2.32: Responsabilitat de les activitats extraescolars	517
Figura 9.2.33: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars	518
Figura 9.2.34: Dedicació professorat encarregat d'activitats extraescolars, segons titularitat	518
Figura 9.2.35: Importància de programar	519
Figura 9.2.36: Criteris per a la tria dels continguts	520
Figura 9.2.37: Les primeres decisions	521
Figura 9.2.38: Durada de les unitats didàctiques	522
Figura 9.2.39: Criteris elecció dels continguts	523
Figura 9.2.40: Relació continguts/objectius	524
Figura 9.2.41: Relació objectius /continguts	524
Figura 9.2.42: Els llibres de text	528
Figura 9.2.43: Arguments a favor de l'ús del llibres de text	529
Figura 9.2.44: Editorial dels llibres de text	530
Figura 9.2.45: Arguments a favor de la no utilització del llibres de text	531
Figura 9.2.46: Metodologia habilitats motrius	531
Figura 9.2.47: Metodologia jocs i esports	532
Figura 9.2.48: Metodologia expressió corporal	532
Figura 9.2.49: Metodologia condició física	533
Figura 9.2.50: Estils d'ensenyament 1r cicle HHMM	534
Figura 9.2.51: Estils d'ensenyament 1r cicle de JiC	534
Figura 9.2.52: Estils d'ensenyament 1r cicle EC	535
Figura 9.2.53: Estils d'ensenyament 1r cicle CF	535
Figura 9.2.54: Estils d'ensenyament 2n cicle HHMM	536
Figura 9.2.55: Estils d'ensenyament 2n cicle JiC	536
Figura 9.2.56: Estils d'ensenyament 2n cicle EC	537
Figura 9.2.57: Estils d'ensenyament 2n cicle CF	537
Figura 9.2.58: Adaptacions o modificacions curriculars	538
Figura 9.2.59: Adaptacions o modificacions curriculars, segons titularitat	538
Figura 9.2.60: Tipus de necessitats educatives especials	539
Figura 9.2.61: Revisió de la programació	540
Figura 9.2.62: Avaluació procedimental 1r E.S.O	542
Figura 9.2.63: Avaluació procedimental 2n E.S.O	543
Figura 9.2.64: Avaluació procedimental 3r E.S.O	544
Figura 9.2.65: Avaluació procedimental 4t E.S.O	544
Figura 9.2.66: Avaluació actitudinal 1r E.S.O	545
Figura 9.2.67: Avaluació actitudinal 2n E.S.O	546
Figura 9.2.68: Avaluació actitudinal 3r E.S.O	546
Figura 9.2.69: Avaluació actitudinal 4t E.S.O	547
Figura 9.2.70: Instruments d'avaluació dels conceptes	548
Figura 9.3.1: Alumnat suspès a 4t d'ESO	550
Figura 9.3.2: Alumnat suspès a 4t d'ESO, segons titularitat	551
Figura 9.3.3: Objectius terminals no assolits	552
Figura 9.3.4: Projectes alumnat	553
Figura 9.3.5: Projectes professorat-alumnat	553
Figura 9.3.6: Treballs de recerca 2n de Batxillerat	554
Figura 9.3.7: Treballs de recerca 2n de Batxillerat, segons titularitat	554
Figura 9.3.8: Alumnes que volen fer CAFE	555
Figura 9.3.9: Alumnes que volen fer MEF	556
Figura 9.3.10: Alumnes que volen fer CFGM	557
Figura 9.3.11: Alumnes que volen fer CFGS	559

Figura 10.1.1 : Exemple de pregunta dicotòmica amb filtre.	295
Figura 10.1.2 : Exemple de pregunta amb opció múltiple de resposta.	295
Figura 10.3.1 : Diagrama de caixes de la puntuació dels centres de la ciutat	314
Figura 10.3.2 : Puntuació dels centres segons la titularitat.	315
Figura 10.3.3 : Qualitat de l'àrea d'educació física per districtes.	316