

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT:
INNOVACIÓ I SISTEMA EDUCATIU

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

Autora: MARIA PRAT I GRAU

Director: JOAQUÍN GAIJÍN SALLÁN

BELLATERRA, 2000

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500529911

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

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

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

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

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

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

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

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

ÍNDEX GENERAL

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

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

III. ELS CONTINGUTS ACTITUDINALS EN EDUCACIÓ FÍSICA

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

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

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

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

IV. PLANTEJAMENT, DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ 193

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

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

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

3.5.2.4. Components de les actituds.....	382
3.5.3. Resultats de les observacions i entrevistes.....	383
3.6. Interpretació general dels resultats.....	387
3.7. Interpretacions més específiques.....	389
3.7.1. Actituds en relació amb un mateix.....	389
3.7.2. Actituds en relació amb els altres.....	394
3.7.3. Actituds en relació amb les normes.....	397
3.7.4. Actituds en relació amb la matèria.....	399
4. Factors determinants.....	401
4.1. El professorat. Aspectes personals i professionals.....	401
4.1.1. Edat.....	402
4.1.2. Gènere.....	409
4.1.3. Titulació /formació.....	414
4.1.4. Anys de docència.....	420
4.1.5. Càrrega docent i funcions en el centre.....	428
4.1.6. Activitat física practicada.....	432
4.2. Actuació del professorat.....	437
4.2.1. Participació/demostracions.....	439
4.2.2. Correccions/elogis.....	442
4.2.3. Control del grup.....	445
4.2.4. Informació.....	448
4.2.5. Actitud general del professorat.....	450
4.3. Clima de sessió.....	453
4.4. Context de centre.....	459
4.4.1. Titulariat de centre.....	459
4.4.2. Infraestructura.....	561
4.4.3. Treball d'Equip.....	464
4.4.4. Eixos Transversals.....	466
4.4.5.1l.....	470
4.4.6. Altres.....	472
4.5. Interpretació dels resultats.....	475
4.5.1. Interpretacions generals.....	475
4.5.1. Interpretacions específiques.....	476
5. Principals problemes dels continguts actitudinals.....	485
5.1. Des d'un punt de vista del professorat.....	485
5.2. Aspectes estructurals i organitzatius.....	487
5.3. Condicionants socials.....	488
VI. CONCLUSIONS, PROPOSTES I PERSPECTIVES.....	493
1. Limitacions de la investigació.....	495
2. Conclusions.....	498
3. Propostes.....	529
4. Futures línies d'investigació.....	535
VII. BIBLIOGRAFIA.....	537
VIII. ANNEXOS.....	555

ÍNDIX DE QUADRES

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

ÍNDEX DE GRÀFICS

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

ÍNDIX DE TAULES

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

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

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

ÍNDEX D'ANNEXOS

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

Agraïments

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

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

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

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

A tots, moltes gràcies.

Presentació, justificació i estructura de la tesi

1. Introducció

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Justificacions i motivacions

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

➤ **Necessitats de respondre a una demanda social**

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

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

➤ **Afrontar els nous reptes educatius.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

➤ **Manca d'estudis sobre el tema.**

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

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

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

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

➤ **Motivacions personals**

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

3. Estructura de la tesi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. L'educació física a l'educació primària

1.1. Referència històrica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Principals tendències i problemàtica conceptual

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

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

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

1.2.1. Corrent psicomotriu

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

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

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

1.2.2. Corrent gimnasticoesportiu

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

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

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

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

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

1.2.3. Corrent expressiu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hernández fa les consideracions següents respecte del tema:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Aspectes diferencials de l'Educació Física

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lagardera amplia les reflexions anteriors i destaca el següent:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Fonaments bàsics del Sistema Educatiu

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

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

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

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

TAULA D'EQUIVALENCIES

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

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

TAULA NÚM. 1

CANVIS DEL SISTEMA EDUCATIU. TAULA D'EQUIVALENCIES

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

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

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

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

En el Disseny curricular es defineixen tres tipus de continguts:

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

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

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

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

TAULA NÚM. 2

CARACTERÍSTIQUES DELS CONTINGUTS PROPOSATS A LA REFORMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TAULA NÚM. 3

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

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

2.2.1. Introducció

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

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

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

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

2.2.2. Objectius

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3. Continguts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TAULA NÚM. 4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4. Objectius terminals i criteris d'avaluació

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

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

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

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

Des del MEC i algunes comunitats autònomes, els **criteris d'avaluació** s'estableixen amb les mateixes finalitats que els objectius terminals de Catalunya (annex n°2). Aquests defineixen el grau d'aprenentatge que s'espera dels alumnes en finalitzar una etapa educativa i sempre en relació amb els objectius generals plantejats.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Orientacions més específiques per a l'educació física:

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

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

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

2.2.6. Orientacions per a l'avaluació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Crítiques i problemàtiques

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

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

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

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

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

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

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

Capítol II. Els continguts actitudinals en l'educació

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

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

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

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

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

1.1. Les actituds

1.1.1. Concepte

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

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

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

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

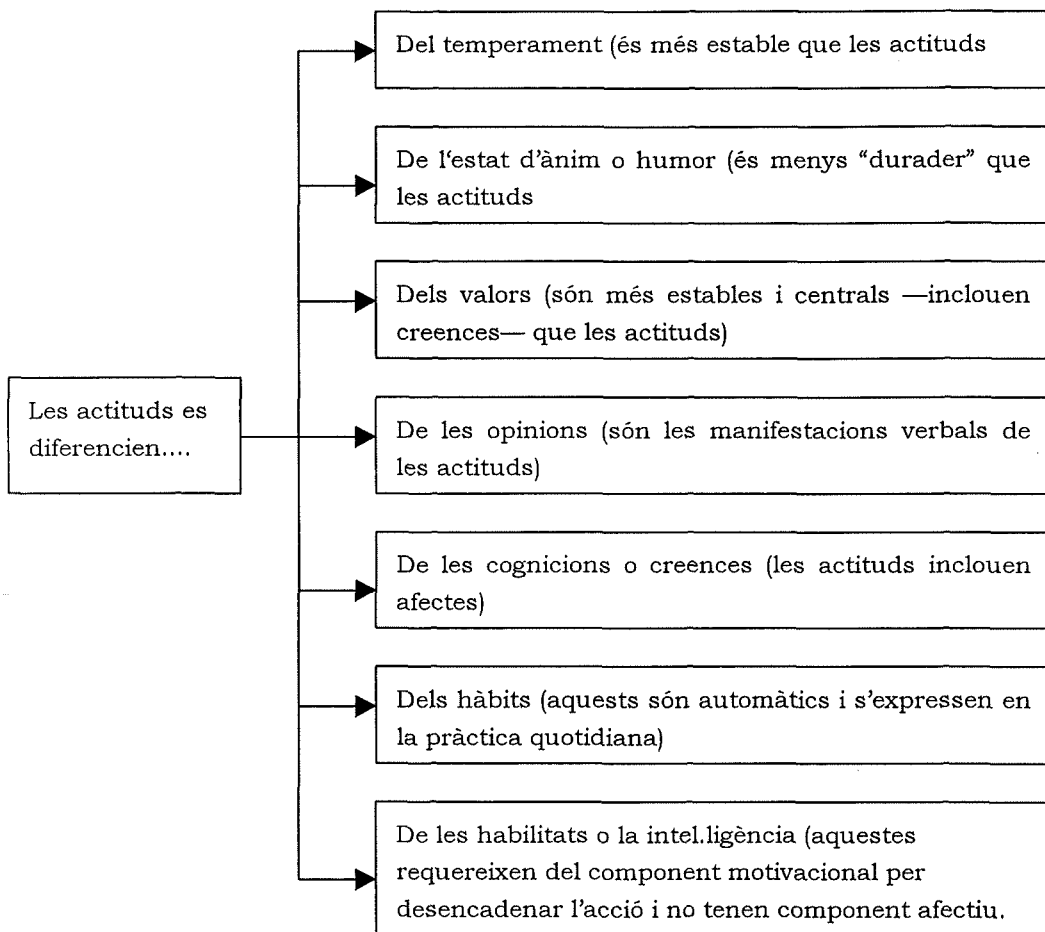
1. És una **predisposició** a l'acció.
2. Es forma i **pot modificar-se**, malgrat que es consideri una disposició relativament estable.
3. És un principi **d'organització mental** en relació amb un objecte o situació.
4. Aquesta relació té un **component afectiu**.
- 5.-Té un caràcter **multidimensional**: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

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

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

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

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



QUADRE NÚM. 1

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

1.1.2. Components de les actituds

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

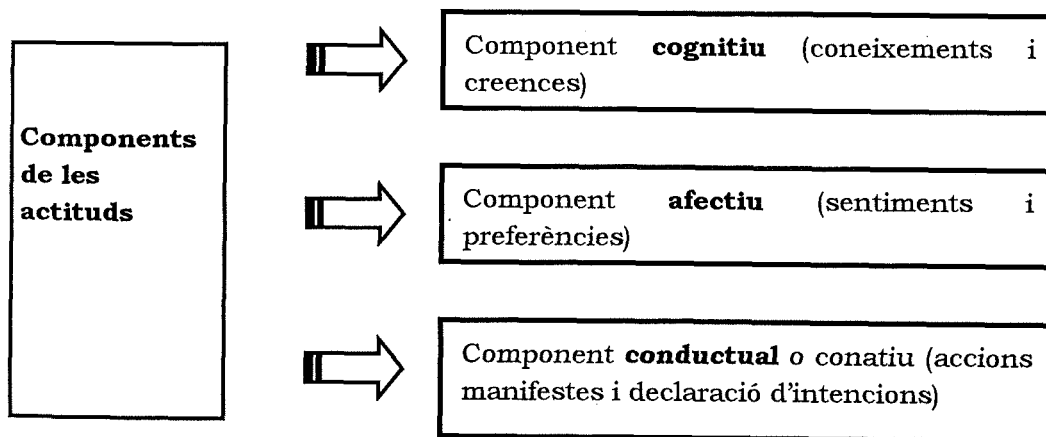
- a) **Component cognitiu:** les actituds són conjunts organitzats de creences, valors, coneixements o expectatives, relativament estables, que predisposen a actuar d'una manera preferencial davant d'un objecte o situació (Rokeach, 1968). Aquest component cognitiu és el que més fàcilment es pot incidir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

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

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

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

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



QUADRE NÚM. 2

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

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

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

1.1.3. Actituds i conducta

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

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

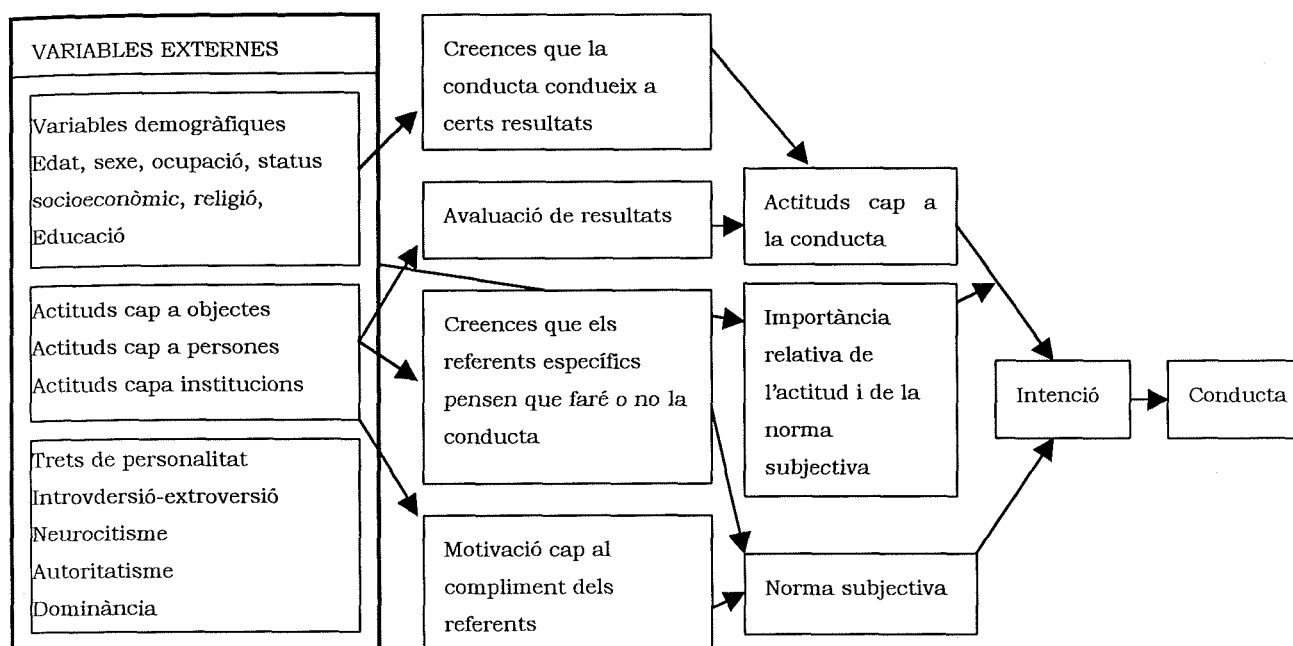
- Les actituds són la causa de la conducta (Mc Guire)
- Les conductes causen les actituds (Bem)
- Hi ha una relació recíproca entre actituds i accions (Kelman)
- No hi ha cap tipus de relació entre actituds i comportament (Wicker)

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

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

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

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



QUADRE NÚM.3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Els valors

1.2.1. Concepte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Naturalesa dels valors

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

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

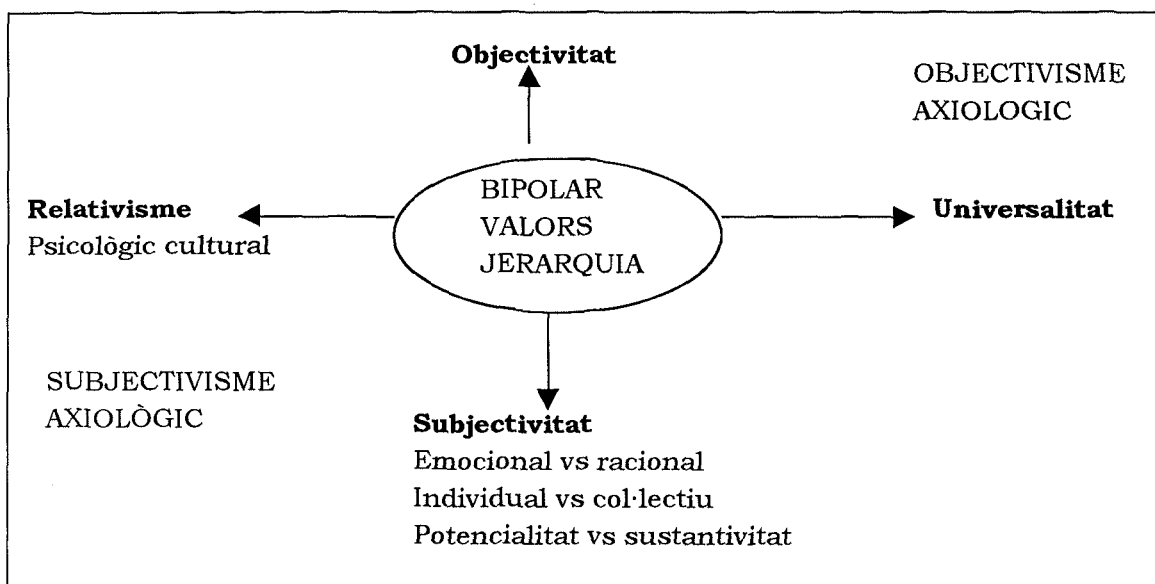
En els dissenys curriculars s'utilitza el terme "valoració" en aquest sentit psicològic subjectiu en molts contextos i situacions. Bolívar (1992:28) cita nombrosos exemples de la Reforma:

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

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

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

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



QUADRE NÚM. 4

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

Les tendències dels darrers anys, són aquestes:

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

Intentant superar aquesta dicotomia, Frondizi hi afegeix:

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

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

1.3. Les normes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lucini, en relació amb aquest tema, també exposa:

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

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

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

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

Segons la Reforma del MEC (1992)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TAULA N°5

RELACIÓ ENTRE VALORS, ACTITUDS I NORMES, SEGONS DIFERENTS AUTORS

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

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

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

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

1.5. Resum de les aportacions principals

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Els continguts actitudinals i els objectius generals

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

2.2.1. Relació amb els objectius generals d'etapa

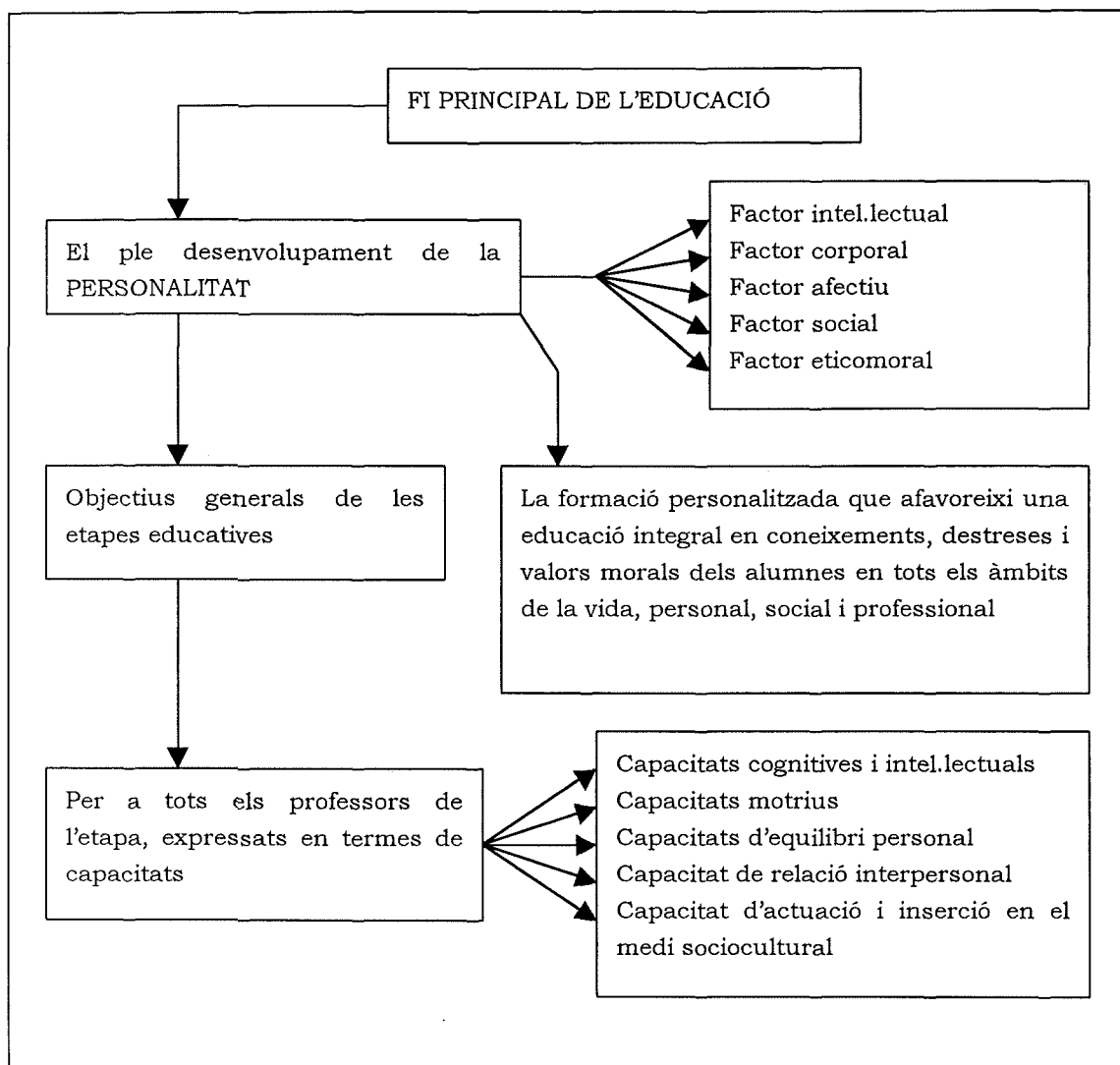
La principal finalitat de l'educació segons la proposta de la LOGSE, és el desenvolupament de la personalitat de l'alumne i del desenvolupament integral de tots els factors que la integren: intel·lectual, corporal, social, afectiu i èticomoral. En la proposta del Disseny Curricular Base es concreta aquesta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

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

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

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

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



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

Lucini fa una sèrie de consideracions respecte del tema:

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

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