

Malgrat que hem definit quatre àmbits d'intervenció educativa, algunes de les persones entrevistades podien formar part de més d'un dels àmbits exposats. De manera que responsables de l'Administració educativa, simultàniament podien exercir també en el àmbit de la formació de formadors. Alguns dels investigadors en el camp dels valors també impartien docència en la formació de professorat. Per tant, en les aportacions realitzades per cada un dels entrevistats, també podien influir diferents aspectes de la seva vida personal i professional.

Les principals dades personals i professionals de cada un dels entrevistats les podrem ampliar a l'annex núm. 15 Cal recordar, però, que s'ha respectat l'anònim de les diferents persones entrevistades i s'han omès algunes de les dades personals que podien facilitar la seva identificació i no suposaven un interès per al tema d'investigació.

D'altra banda, les entrevistes a persones que podríem qualificar com a experts en el tema, plantejaven una dificultat pel que fa a l'accés i la disponibilitat. Mentre tres de les persones que consideràvem interessants d'entrevistar vivien o treballaven a Catalunya, tres es trobaven a diferents llocs d'Espanya i, per tant, accedir-hi representava un greu problema. Malgrat tot, pensàvem que valia la pena enviar l'entrevista a aquests professionals mitjançant el correu ordinari i el correu electrònic. El missatge enviat constava d'una carta de presentació en què s'explicaven els motius de l'entrevista (annex...) i s'informava també sobre aspectes generals de la tesi. També s'adjuntà el guió de l'entrevista traduït al castellà i amb un redactat de les preguntes més desenvolupat i complet que en el guió original, ja que l'absència de l'entrevistadora no permetia matisar el guió establert en les entrevistes personals.

Un dels anomenants "experts" en l'àmbit de valors en suggeria en relació amb el terme utilitzat:

*"A mi em sembla molt bé que es parli d'experts en termonidàmica, experts en física quàntica, expert en ordinadors... però em sembla que en l'àmbit de les humanitats no es pot parlar d'experts, ja que un no pot ser expert en valors. No hi ha ningú que sigui expert en valors, no hi ha ningú que sigui expert en educació, perquè l'expert en alguna cosa és expert en una cosa que es pot objectualitzar. O sigui la relació entre l'expert i l'objecte del qual és expert és una relació objectualitzadora, no? Si jo sóc expert en ordinadors, l'ordinador és un objecte del qual jo sóc expert, però en pedagogia la relació que establim amb el nostre objecte d'estudi no pot ser mai una relació objectualitzadora, ja que el nostre objecte d'estudi no és un objecte sinó que és un subjecte. Per tant no es pot importar aquesta mena de categories i, per tant jo més aviat no parlaria d'expert en valors, com expert en pedagogia, sino que és una persona que considera que el tema de valors és un dels temes fonamentals, i a mi particularment m'interessa aquest tema. Aleshores si considerem que ser*

*expert vol dir això, que jo he llegit uns quants llibres, i que he escrit sobre el tema, bé en podem dir expert però a mi particularment la paraula expert en aquest context no m'agrada. Simplement em considero una persona que he reflexionat sobre aquest tema, he investigat... (E12:1)*

Malgrat estiguem d'acord amb les observacions realitzades per aquest professional, sovint continuarem utilitzant el terme "expert" per simplificar el redactat, tot i que considerem que els matisos que ens planteja són molt interessants.

A la taula .núm. 31 podem veure el resum de les entrevistes previstes, així com els àmbits per als quals van ser seleccionades les persones entrevistades.

#### Organització i previsió de les entrevistes

Àmbit	Càrrec/funcions		
<b>Administració pública</b>	Inspector d'Educació Física de l'Àrea de Barcelona-Ciutat. Departament d'Ensenyament	Cap del Programa d'Educació Física de l'IMEB. Ajuntament de Barcelona.	Responsable de materials curriculars no específics d'E.F. Departament d'Ensenyament
<b>Formació professorat</b>	Professor d'Educació Física de la Facultat Ciències Educació. UAB	Professor/a de Teoria i Història de l'Educació INEF Barcelona. UB	Professor de Didàctica i organització INEF, Barcelona . UB
<b>Investigadors en valors a Catalunya</b>	Grup de Valors de l'ICE. UAB	Grup d'educació moral GREM UB	Investigador en valors morals. UAB
<b>Investigadors en valors fora de Catalunya</b>	Universitat de Granada I.Mail i correu	Universitat de València. I.Mail i correu	I.Mail i correu
<b>Mestres especialistes en E.Física</b>	4 mestres especialistes d'Educació Física de diferents edats, diferent tipus de formació, escola de tipologia variada... Mestres seleccionats per a l'observació.		

TAULA NÚM 31  
TIPOLOGIA DE LES ENTREVISTES

### 2.2.3.3. Aplicació de l'entrevista

A continuació presentem el calendari de realització de les entrevistes, expliquem el procés seguit per a la seva realització i descrivim les principals incidències que s'han produït en la seva aplicació.

### **a. Calendari d'actuació**

El **calendari** previst per a l'aplicació de les entrevistes s'elaborà d'acord amb els criteris següents:

Les entrevistes dirigides als professionals dedicats a la formació de professorat d'Educació Física i als responsables de l'Administració educativa van ser les primeres que es van fer ja que tenien una finalitat de caràcter exploratòri. (Abril-Setembre 1998).

En segon lloc es van fer les entrevistes als mestres especialistes d'Educació Física a qui observàvem personalment. Aquestes entrevistes es van enregistrar pràcticament al final del període d'observació de les sessions pràctiques (les dues darreres setmanes), per tal d'evitar qualsevol condicionament en les seves classes d'Educació Física. (Octubre-Desembre 1998)

Finalment, es procedí a la realització de les entrevistes al grups de persones considerades expertes en treballs i investigacions sobre actituds i valors. (Gener-Maig 1999)

### **b. Realització de les entrevistes**

El procés habitual de realització de les entrevistes partia d'un primer contacte telefònic, per correu electrònic o contacte personal amb el professional que havia de ser entrevistat, explicant els objectius de l'entrevista. A partir d'aquest primer canvi d'impressions si la persona en qüestió acceptava ser entrevistada, es concretava el dia, l'hora i el lloc per a l'entrevista. L'entrevistadora sempre ofería les màximes facilitats als entrevistats per adaptar-se a les seves necessitats horàries, i donava total disponibilitat a fi de permetre la major comoditat en la seva realització.

Les entrevistes s'estructuraven en dos grans apartats:

- a) **Introducció** que, d'acord amb les orientacions de Hooek (327) incloïa:
- Explicació, propòsits i objectius de l'entrevista.
  - Descripció del perquè i com van ser seleccionades les persones entrevistades.
  - Informació del director de la investigació.
  - Caràcter anònim de l'entrevista.
- e) **Desenvolupament** de l'entrevista.

A partir del guió establert, i de l'estructura dels diferents apartats de l'entrevista, s'iniciava l'entrevista pròpiament dita. Prèviament es demanava consentiment a l'entrevistat per tal d'enregistrar l'entrevista, argumentant els avantatges i comoditats que implica la gravació de cara a l'agilitat del procés i al posterior tractament de les dades.

Arnal i col. recullen alguns dels avantatges que proporciona la utilització de la gravadora:

*“La gravació permet recollir amb fidelitat tota l’entrevista. La gravació amb un magnetòfon manté el to de la conversa i malgrat que pugui condicionar o intimidar l’entrevistat en les primeres etapes de l’entrevista, permet recollir més informació que l’enregistrada prenent notes i memoritzant. La qualitat de la informació augmenta en enregistrar totes les respostes amb exactitud amb la finalitat de facilitar la seva anàlisi posterior” (Arnal,1995:334)*

Cal remarcar que les entrevistes realitzades a través de correu electrònic no seguien els apartats anteriors. El mecanisme d’aplicació ja s’ha exposat a l’apartat anterior.

### **c. Incidències en la realització de les entrevistes**

Les principals incidències que es donaren en la realització de les entrevistes es poden resumir en els apartats següents.

**Incidències en el calendari previst.** Com que es tractava de donar màximes facilitats i comoditats a les persones entrevistades, no sempre va ser possible seguir el calendari establert. Això va suposar la necessitat de fer algunes modificacions respecte dels terminis previstos per aplicar les diferents entrevistes. Malgrat els canvis realitzats, les adaptacions en les dates de realització de les entrevistes no van suposar un problema de cara als objectius proposats.

**Incidències en el personal seleccionat.** Respecte de la previsió inicial de professionals que havíem previst entrevistar, únicament hi vam haver de fer una modificació. Per diferents motius no va ser possible entrevistar a una professora de Teoria i Història de l’Educació de l’INEF i en lloc seu s’entrevistà un professor de Didàctica i organització de la mateixa institució.

**Altres incidències.** Teníem intenció d’entrevistar algun responsable de l’elaboració de materials curriculars de l’àmbit de l’Administració educativa, i aquest va ser entrevistat en darrer lloc per raó a les grans dificultats i a la poca disponibilitat que mostrava l’Administració a l’hora de fer de l’entrevista.

Finalment, cal remarcar la nostra gran satisfacció ja que malgrat les incidències esmentades van ser entrevistades totes aquelles persones que ens havíem proposat. Pel que fa a les entrevistes realitzades per correu, vam obtenir resposta per escrit de dos dels tres experts seleccionats, fet que considerem tot un èxit ja que no es fàcil que persones de reconegut prestigi en determinats àmbits contestin a una persona a qui desconeixen.

#### **2.2.3.4. Possibilitats i límits de l'entrevista**

L'entrevista ens ha facilitat l'aprofundiment en alguns aspectes d'interès especial per a la investigació que no podien ser recollits a través d'altres instruments com el qüestionari o l'observació... Ara bé, cal remarcar que l'entrevista també presenta unes mancances que intentarem complementar amb la informació obtinguda mitjançant els altres instruments, ja que som conscients dels avantatges de l'entrevista però també de les possibles limitacions que pot suposar l'aplicació d'aquest instrument.

Arnal descriu, respecte d'això:

*“L'entrevista aporta la profunditat, els detalls i la cerca de perspectives mantingudes per a les persones implicades en un escenari social. Pot destapar aspectes que inherents les accions humanes, genera descripcions detallades i ofereix una comprensió holística dels punts de vista dels entrevistats [...] l'entrevistador ha de ser conscient dels possibles buits que poden afectar la credibilitat de l'entrevista”.* (Del Rincon, Arnal, Latorre i Sans 1995:336)

Malgrat que totes les entrevistes realitzades partien del mateix guió, es focalitzava més en uns apartats o altres de la entrevista, en relació amb les aportacions que podien fer cada un dels entrevistats. D'aquesta manera els professionals procedents de l'àmbit de la investigació aprofundien més en aspectes dels valors en general, es referien a aspectes més conceptuals, mentre que els professors especialistes en Educació Física aportaven més informació de caràcter pràctic: les seves vivències, els principals problemes de l'aula, etc

## 2.2.4. L'escala d'actituds

**L'escala d'actituds** és un dels instruments que tradicionalment s'ha utilitzat més per al seu estudi. Les escales d'actituds consisteixen a proporcionar als subjectes un qüestionari amb una llista d'enunciats (escales clàssiques d'actituds) o adjectius bipolars (diferencial semàntic) i demanar que els enquestats responguin d'acord amb una gradació, segons els seus sentiments o actituds. Així, doncs, una escala d'actituds cap a les matemàtiques, consisteix en una sèrie d'afirmacions (normalment una vintena) que expressen sentiments i/o creences positives o negatives sobre les matemàtiques. (Bolívar 1995,135:136).

Les escales d'actitud més utilitzades són les de Thurstone, Likert, Guttman i Osgood. Segons Bolívar (ob. cit), en els darrers anys han proliferat un gran ventall d'escales tècniques, amb un elevat grau de sofisticació en la seva construcció i validació i no sempre han estat instruments útils per proporcionar informació al professorat. No és motiu d'aquest estudi explicar els diferents tipus i característiques d'escales, ja que existeix molta bibliografia respecte del tema, però sí que hi exposarem els avantatges i limitacions de la seva utilització.

En l'àmbit de la investigació, Gairín (1987:155) resumeix els principals **avantatges** de l'aplicació d'aquest instrument:

- Permet l'anonimat.
- Proporcionen temps a l'entrevistat per pensar sobre les respostes abans de respondre.
- Es poden administrar simultàniament a moltes persones.
- Proporciona uniformitat. Cada persona respon a la mateixa pregunta.
- En general, les dades obtingudes són més fàcilment analitzades i interpretades que les dades extretes de les respostes orals, respostes obertes i altres.
- Poden ser administrades per terceres persones sense pèrdua de fiabilitat dels resultats.

D'altra banda, el mateix autor considera que la utilització de les escales d'actituds presenta com a principal **dificultat** la gran inversió de temps en el procés de construcció i posterior tractament de les dades, tot i que en l'àmbit de la investigació han estat considerades de gran utilitat.

Segons Bolívar, la limitació més gran de la seva aplicació, és que a infantil i als primers cicles d'educació primària no es poden utilitzar ja que els nens en aquestes edats no tenen capacitat per conceptualitzar l'actitud i expressar-la en termes d'intensitat. (Bolívar 1992, 256).

Per tant, un cop coneguts els principals avantatges i inconvenients de la seva utilització passarem a veure amb quina finalitat hem incorporat aquest instrument en la nostra investigació i analitzarem de quina manera s'han superat les limitacions anteriorment descrites.

Cal precisar que no serem exhaustius en el que seria la fonamentació teòrica d'aquest instrument, ja que l'objectiu de la tesi no és dissenyar una escala d'actituds vers l'Educació Física, sinó que l'escala d'actituds serà un instrument complementari al qüestionari i a l'observació, entre altres.

#### **2.2.4.1. Per què una escala d'actituds? Objectius**

Els principals objectius que justifiquen la inclusió d'una escala d'actituds en el present estudi es poden concretar així:

- L'escala d'actituds serà un **complement** a altres instruments utilitzats en la investigació. La construcció i validació d'una escala d'actituds és un procés de gran complexitat i podria constituir en si mateix l'objecte d'una tesi doctoral. En el nostre cas, considerem que l'escala d'actituds ha de servir per complementar, ampliar la informació obtinguda amb altres instruments però no representa una finalitat en el nostre treball.
- L'aplicació d'aquest instrument ens permet, d'altra banda, obtenir informació respecte a propòsits de la investigació que no quedaven clars mitjançant la resta d'instruments. Concretament, hem seleccionat l'escala d'actituds per analitzar les actituds dels alumnes vers l'assignatura d'Educació Física. Aquestes actituds no quedaven recollides en el qüestionari (adreçat al professorat), tampoc en l'anàlisi de documents, ni mitjançant l'observació, ja que aquest instrument no permet conèixer el que l'alumnat pensa, opina o sent vers una àrea curricular.
- És l'únic instrument dels escollits que ens dona informació exclusivament des del punt de vista de l'alumnat, ja que en la resta de fonts d'informació hi intervenen altres agents socials, fonamentalment el professorat.
- D'acord amb altres estudis realitzats sobre el tema en qüestió, no tenim coneixement de l'existència d'escales d'actituds cap a l'Educació Física en educació primària que recullin els propòsits de la nostra investigació. Malgrat tot, en l'etapa de l'educació secundària s'han dissenyat escales

d'actitud cap a l'Educació Física de gran interès i que també han orientat el nostre estudi. (Moreno, Rodríguez i Gutiérrez, 1997)

Segons els motius exposats, hem partit d'una escala d'actituds ja existent, la dissenyada en la tesi doctoral "Aprendizaje i cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas" (Gairín, 1986). És un instrument dirigit a nens-es d'educació primària, correctament validat i d'un alt nivell de fiabilitat. La fiabilitat com a consistència interna té un coeficient alfa de 0,8410. (Gairín 1987:165)

#### 2.2.4.2. Escala verbal o escala gràfica?

Considerant que l'autor de la citada tesi doctoral proposava l'aplicació d'una **escala verbal i una escala gràfica**, al començament vàrem creure interessant dissenyar també ambdues propostes. L'escala gràfica fins i tot podia semblar més interessant que la verbal —ja que no en coneixíem l'existència de cap—, i també resultava més adequada a les edats dels nens a qui anava dirigida. Sobre això, Gairín comenta el següent:

*"Es pensa en una escala gràfica quan es considera que l'escala a construir va destinada a edats escolars molt baixes (mínim 6 anys) on el domini verbal encara sembla insuficient. Malgrat tot, l'escala verbal permet reduir al màxim els significats inferits al mateix temps que la seva construcció resulta més fàcil. No és estrany doncs, que no hi hagi moltes escales d'actituds de caràcter gràfic"* (Gairín, 1986:472)

Després d'analitzar detingudament les característiques necessàries per a la construcció d'una escala, ens vam veure obligats a haver de desestimar l'escala de tipus gràfic, pels motius que exposem a continuació.

Com podem veure a l'apartat següent, un dels requisits per construir una escala, és la definició de l'objecte actitudinal. Així com en el cas de les matemàtiques es podia destacar l'objecte actitudinal a partir de l'estereotip més generalitzat que s'associa les matemàtiques als nombres (Gairín, 1986:556), en Educació Física resultava impossible trobar algun símbol gràfic que identifiqués aquesta matèria de manera global. Quan pensàvem en determinants símbols, de seguida apareixia una associació immediata a un aspecte concret de la matèria, de manera que el dibuix en qüestió suposava sovint la supressió d'altres continguts propis de l'Educació Física o l'emfatització d'uns continguts per sobre dels altres.

Exemples que poden ajudar a entendre el problema plantejat en podrien ser els següents: Dibuixar un nen/a que jugant amb una pilota, podia suggerir que tota l'Educació Física s'identifiqués en el que serien conductes majoritàriament



esportives, i això no seria correcte. Tampoc no seria adequat utilitzar esquemes de nens/es fent estiraments o abdominals, ja que la condició física també forma part d'un dels aspectes a desenvolupar en els nens, però en tot cas, mai no serà l'únic. Altres símbols o dibuixos feien identificar ràpidament l'Educació Física amb determinats continguts d'expressió corporal, de condicionament físic, d'algun esport en concret, fins i tot podia incorporar connotacions competitives, etc., no necessàriament presents a les classes d'Educació Física. Aquesta dificultat la vam considerar realment insuperable, ja que ens podia aportar informacions errònies respecte de l'objecte d'estudi i per això no vam fer servir l'escala gràfica.

D'altra banda, l'escala **verbal** que Gairín va construir, no presentava els problemes exposats i era fàcilment adaptable a l'Educació Física i al seu context curricular específic.

En els apartats següents ens referirem a les característiques bàsiques del procés de construcció de l'escala d'actituds de caràcter verbal de Gairín, i també explicarem les principals modificacions que hi hem introduït.

També volem remarcar que evitem de manera conscient la major part de fonamentació teòrica que explica el procés de construcció d'escala d'actituds, ja que hi ha de molta literatura específica sobre el tema (Arce, 1994, Summers, 1982, a Bolívar 1995, 136). A la ja citada tesi de Gairín, també es pot trobar tota la informació i es considera innecessari aprofundir-hi en el present estudi.

### **2.2.4.3. Adaptació d'una escala d'actituds**

L'escala d'actituds que hem adaptat per a la nostra investigació, és una escala verbal **tipus Likert**. Els motius que justifiquen que Gairín —l'autor— escollís aquest model i no un altre, es concreten amb els següents termes:

*"La senzillesa de la seva confecció i aplicació, sense que això redueixi en el seu nivell, d'exactitud en relació amb altres escales, fa que sigui una de les més utilitzades [...] A més, en el nostre cas, les escales de tipus Thurstone, tipus Goodman o Osgood, ens semblen que per la seva naturalesa exigeixen un nivell més alt de discriminació en el llenguatge que impossibilita la seva aplicació en molts graus d' E.G.B." (Gairín 1986:473)*

#### **a. Procés de construcció de l'escala d'actituds**

En la seva obra, Gairín explica les principals etapes de la seva construcció, de les quals fem un petit resum (Gairín 1987, 161)

### **1. Definició de l'objecte actitudinal:**

L'autor delimita l'objecte actitudinal, concretant que quan es parla d'actitud cap a les matemàtiques es refereix a:

- L'actitud cap al contingut matemàtic, no cap el professor, cap a la classe de matemàtiques o altres aspectes a considerar.
- Les matemàtiques són un concepte general que inclou diferents branques científiques. Considera les matemàtiques globalment.(el que es "dóna" a classe de matemàtiques), sabent que normalment a l'EGB s'inclouen continguts de lògica, aritmètica, geometria i àlgebra.
- El contingut de les matemàtiques objecte de l'actitud és el que defineix el currículum escolar, obviant, per tant, les diferències de tractament metodològic que s'hi puguin trobar.

### **2. Recol·lecció i selecció d'enunciats**

La relació d'enunciats possibles referits a l'objecte d'estudi es va confeccionar a partir de la utilització de quatre fonts d'informació:

- Opinió dels alumnes d'EGB, a partir de preguntes obertes
- Entrevistes individuals i col·lectives a alumnes i professors
- Anàlisi d'ítems d'altres escales
- L'opinió de l'investigador i altres experts en l'àmbit actitudinal.

Això va portar a establir una llista de 100 reactius<sup>1</sup> referits als camps cognitiu, afectiu, comportamental i d'implicació de l'actitud, que quedà reduït a 40 mitjançant un procés d'adequació lingüística, gramatical i d'estructura lògica del grup destinatari.

### **3. Determinació de les categories dels ítems**

Una vegada seleccionats els enunciats s'havia de pensar una escala d'estimació que permetés que el diferents graus cobrissin tot el continuum de l'actitud en la direcció a favor o en contra de l'atribut.

---

<sup>1</sup> En escales d'actitud, els estímuls s'anomenen generalment reactius i freqüentment es presenten en forma d'una afirmació sobre la que el qui respon expressa la seva acceptació o refús.(Cano i Brewer, 1977:232, en Gairín 1896, 506)

L'edat de les persones a qui anava adreçada l'escala i alguns assajos de la seva aplicació prèvia van fer determinar tres opcions de resposta: d'acord, en desacord, indiferent.

#### **4. Validació per els jutges**

Malgrat que les escales tipus Likert no requereixen la intervenció de jutges, Gairín va recollir l'aportació de 15 jutges que opinaven sobre la univocitat dels enunciats i la seva importància.

#### **5. Administració de l'escala a una mostra**

S'administrà una escala provisional de 26 ítems a un col·lectiu de 160 alumnes dels 8 cursos d'EGB de 5 escoles diferents.

#### **6. Anàlisi dels ítems i proposta definitiva**

De les puntuació obtingudes en la prova pilot, l'autor va utilitzar dos del mètodes més habituals: mètode de grups extrems i mètode de correlació ítem-test, que va conduir a concretar una escala definitiva de 22 ítems (annex 16 ), distribuïts de la manera següent:

- 9 reactius referits al component afectiu (ítems 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 15 i 19).
- 6 reactius referits al component comportamental (ítems 2, 3, 9, 13, 14 i 21).
- 5 reactius referits al component cognoscitiu (ítems 12, 16, 17, 20 i 22)
- 2 reactius referits al component d'implicació (ítems 5 i 18).

Segons Gairín, la consideració dels quatre components permetia cobrir el camp teòric de l'actitud. Mitjançant aforismes es pot caracteritzar, seguint González (1.981, a Gairín 1986, 504:505 ), el valor predictiu de cada un dels components:

1. **Component cognoscitiu:** *Digues-me el que opines i et diré quina és la teva actitud i el que és probable que facis.*  
Cobrim així el camp cognoscitiu que la persona té, encara que a vegades no sigui un predictor real de la conducta.
2. **Component comportamental.** *Digues-me el que fas i et diré allò que és més probable que opinis.*  
A través de les proposicions pròpies d'aquest component s'intentarà mesurar la distància entre les opinions i els fets quotidians com a reflex de l'afirmació i valor de l'actitud corresponent.
3. **Component afectiu:** *Digues-me el que sents i com et sents i et diré per què opines i fas el que fas.*

Les proposicions sobre aquest component, que fonamentalment és un factor emocional d'autovaloració i autoconcepte, busquen detectar errades en l'estructura i la solidesa de l'actitud.

4. **Component d'implicació.** *Digues-me què és el què et preocupa i et diré si realment sents el que sents, fas el què dius que fas, i creus el que opines.*

L'atenció a aquest component busca detectar la preocupació que la persona té per diferents situacions i permet contrastar la veritable ressonància interna de l'actitud.

També es va redactar un conjunt de normes d'aplicació en les quals s'insistia en aspectes considerats d'importància per garantir les condicions idònies de la seva aplicació.

Finalment, cal precisar que Gairín també va construir i aplicar en la seva investigació una escala gràfica. Entre les dues escales —l'escala gràfica i la verbal— comprovà que hi havia un alt nivell de correlació.

## **b. Procés d'adaptació de l'escala d'actituds**

En l'apartat anterior hem exposat de manera molt general com Gairín va construir una escala d'actituds cap a la matemàtica. Si bé ho hem fet de manera molt resumida, en la tesi del citat autor podem ampliar-ne la informació al respecte. A continuació, explicarem les principals modificacions que hem fet per tal d'adaptar l'esmentada escala a una àrea curricular i un context diferents dels de les matemàtiques.

En primer lloc, vam fer un estudi a fons de la tesi de Gairín, sobretot de la part referida a la fonamentació teòrica de les escales d'actituds (cap I, apartat 7, *ob. cit.*), i també la part corresponent al treball de disseny, elaboració i aplicació de l'instrument en qüestió (cap III, apartat 3, *ob. cit.*). Una vegada informats sobre el tema en qüestió, vam contrastar la informació amb altres treballs similars que s'han fet sobre les actituds en l'àmbit específic de l'Educació Física.

A continuació, partint del model d'escala verbal escollit, vam introduir les modificacions següents:

### **1. Definició de l'objecte actitudinal**

Quan ens referim a l'actitud cap a l'Educació Física, volem expressar l'actitud cap al contingut propi de l'Educació Física. Això no significa l'actitud vers el professorat d'aquesta matèria, o l'actitud vers la classe d'Educació Física, etc.

L'Educació Física, igual que en el cas de les matemàtiques, es tractarà de forma **general**, de manera que hi inclourem els diferents continguts de la mateixa. Per tant, no es discriminarà entre continguts d'expressió corporal, d'iniciació

esportiva, de condicionament físic... per exemple, sinó que l'Educació Física serà considerada globalment.

## 2. Selecció i adaptació dels ítems

Partirem, com ja hem comentat, dels 22 ítems de l'escala d'actituds vers les matemàtiques i la investigadora detectà aquells reactius que de manera evident no eren vàlids per a l'Educació Física, ja que el seu contingut era impossible d'aplicar-lo a la matèria. Concretament es prescindí dels ítems següents:

Tipus	Núm. de l'ítem	Descripció
Afectiu	Ítem 4	Quan faig classe de matemàtiques m'oblido d'anar a jugar
Implicació	Ítem 5	Espero trobar aviat un amic que em faci les matemàtiques
Comportamental	Ítem 9	Donaria diners a un amic perquè em fes els treballs de matemàtiques
Comportamental	Ítem 17	A totes les cases hauria d'haver-hi molts llibres de matemàtiques

TAULA NÚM. 32

ÍTEMS ELIMINATS DEL L'ESCALA D'ACTITUDS DE GAIRÍN

Tal com es pot comprovar a la taula anterior, era del tot incoherent la utilització dels ítems descrits, ja que un cop adaptats a l'àrea d'Educació Física resultaven del tot inadequats:

**Ítem 4.** Expressar que quan faig classes d'Educació Física m'oblido de jugar resulta del tot incorrecte, ja que un dels continguts propis de l'Educació Física el constitueix el mateix joc. Al mateix temps, el joc és un recurs didàctic molt present en aquesta àrea curricular.

**Ítems 5 i 9.** Presenten una dificultat clara de ser traspassats a l'àmbit de l'Educació Física, ja que si bé les matemàtiques poden ser realitzades per un company/a, els exercicis d'Educació Física evidentment que només els pot fer el mateix alumne. També cal remarcar que a l'àrea d'Educació Física a primària, en general no es donen "deures" i, per tant, aquest enunciat no resulta pertinent.

**Ítem 17.** Si bé podem expressar que a totes les cases hi hauria d'haver-hi llibres de matemàtiques, no trobem un element similar que es pugui interpretar amb el mateix sentit. Considerem que en la majoria de les cases no es troben llibres d'Educació Física i, per tant, aquesta resposta seria suposadament la mateixa per a tots els alumnes.

Els ítems considerats no pertinents per a la nostra la investigació, varen ser substituïts per altres ítems del mateix àmbit, en funció dels components per als quals havien estat dissenyats. Els nous reactius sorgiren de la proposta de 40 ítems seleccionats per Gairín i enviats als jutges per a la seva validació, i dels

corresponents àmbits comportamental, afectiu i d'implicació, en substitució dels que van ser eliminats.

Per tant, si ens referim a la proposta d'escala de Gairín, només quatre dels 22 ítems resultaven totalment inadequats. De la resta dels ítems, tan sols es modificà l'àrea de coneixement, i la terminologia referida al context específic.

### **3. Validació dels jutges.**

En el procés de validació no preteníem detectar la pertinença dels ítems, — pertinença que Gairín ja havia demostrat—, sinó que tenia com a objectiu determinar la claredat del llenguatge emprat en els enunciats presentats.

El nou llistat d'enunciats (annex 17) s'entregà a sis mestres de primària, dos mestres tutors i quatre mestres especialistes dels centres on s'havien realitzat les observacions. Aquests actuaren com a jutges, i havien d'indicar per escrit si consideraven que les frases presentades serien enteses pels nens de l'etapa d'educació primària, des d'un punt de vista del llenguatge utilitzat a les classes. A més, la investigadora comentà personalment l'escala d'actituds amb cada un dels jutges seleccionats.

Les aportacions realitzades van ser sobretot de caràcter sintàctic i d'adequació del vocabulari a nens d'edats compreses entre els 6 i 12 anys. Els principals suggeriments principals que es van fer per escrit i també verbalment es poden resumir així:

- Totes les frases resultaven comprensibles. Si consideràvem que el professorat que passava els qüestionari als nens, podia explicar-ne també el sentit, tal com s'exposava a les seves normes d'aplicació.
- Les frases que podien ser més conflictives eren les que tenien una negació en el seu enunciat. Per tant, aquestes s'havien d'explicar molt bé sobretot als nens del cicle inicial, ja que els de cicle mitjà i superior —en general— no havien de tenir dificultats per a la seva interpretació.
- Alguns dels enunciats eren una traducció literal del castellà, de manera que el seu redactat s'havia de modificar des del punt de vista purament lingüístic.

Amb les aportacions que van fer els jutges, juntament amb el criteri de la investigadora, s'elaborà una llista definitiva en què s'incorporaven alguns dels canvis proposats. S'intentà mantenir sempre el sentit de les frases, i ser el màxim de fidels als enunciats originals de l'escala de Gairín.

#### **2.2.4.4. Aplicació de l'escala d'actituds**

L'escala d'actituds definitiva (annex 18) s'aplicà als quatre centres on es realitzava la part específica de la investigació. També s'adjuntaren unes normes bàsiques d'aplicació (annex. 19) molt similars a les elaborades per Gairín. En aquestes s'introduí un apartat referit a la terminologia de la matèria, ja que malgrat l'àrea curricular es denomini oficialment Educació Física, en molts centres la identifiquen com a "gimnàstica" o "gimnàsia", entre altres. Per tant, calia que els mestres quan informessin els nens consideressin sinònims els termes Educació Física, Gimnàstica, etc.

L'escala s'administrà a un total de 265 nens de diferents nivells educatius, distribuïts de la manera següent: 82 del cicle inicial, 89 del cicle mitjà i 94 del cicle superior. El 50,6 % (134) eren nens i el 49,4% eren nenes. La distribució de l'alumnat la podem veure a la següent taula:

	<b>Centre 1</b>	<b>Centre 2</b>	<b>Centre 3</b>	<b>Centre 4</b>
Nombre d'alumnes	65	73	67	60

TAULA NÚM 33  
DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER CENTRES

El buidatge de les dades obtingudes es realitza mitjançant el paquet informàtic SPSSX. El tractament dels resultats es realitzà a partir dels següents apartats:

- Resultats totals de l'escala aplicada.
- Resultats en funció del sexe.
- Resultats en funció de l'edat/cicle educatiu.
- Resultats en funció dels centres.
- Resultats en funció dels components (afectiu/comportament...)
- Relacions en les variables anteriors

## 2.2.5. Anàlisi de documents

En la investigació que presentem, a més de la utilització del qüestionari, l'observació, i l'entrevista com principals estratègies d'obtenció d'informació, ens servirem de l'anàlisi de documents escrits. Aquests constituïran un complement a la informació recollida, mitjançant els altres instruments.

*"L'anàlisi d'aquests documents ha de ser sempre contextualitzada. La informació que aporten s'ha de considerar parcial i complementària a altres estratègies de recollida de dades, i serà convenient contrastar-la i analitzar les concordances i discrepàncies que hi apareguin."* (Arnal 1995:342)

Considerant que hi ha dos tipus de documentació escrita, la considerada com a documentació oficial, i la que seria documentació de caràcter personal (diaris, cartes, històries de vida, etc.), ens centrarem en l'estudi dels documents oficials.

Entenem per documents oficials, tota classe de documents, registres i materials oficials i públics disponibles com a fonts d'informació. (Taylor i Bodgan, 1986, a Arnal 1995:342).

Alguns autors, com ara Arnal i col. (*op. cit.*), classifiquen els documents oficials en documents interns i documents externs.

- **El material intern** fa referència a documents generats i disponibles en una determinada institució. Possibiliten disposar d'informació sobre la seva organització, organigrama, normativa, funcions, fins i valors.
- **El material extern** es refereix als documents produïts per la institució per comunicar-se amb l'exterior: revistes, comunicacions, cartes, etc.

Segons aquesta classificació, fonamentalment utilitzarem documents de caràcter intern, encara que part d'aquest material analitzat també pugui tenir un caràcter mixt, és a dir ser a la vegada un document intern però que es publica i s'adreça als pares, per exemple.

Una vegada fetes aquestes consideracions prèvies, a l'apartat següent exposarem el tipus de documentació que es va sol·licitar als centres i també les principals dificultats aparegudes al llarg del procés d'aplicació d'aquest instrument.



### 2.2.5.1. Procés de recollida de documentació i incidències

A la carta de presentació als centres que formaven part de l'estudi específic de la investigació, ja demanàvem a la Direcció d'aquests centres la possibilitat de disposar de documents oficials del centre.

A cada un dels centres se'ls demanà documentació de **caràcter general** del centre (Projecte Educatiu de Centre, Reglament Règim Intern, Pla Anual i Activitats Extraescolars), i documentació **específica** de l'àrea d'Educació Física (Segon Nivell de Concreció, Tercer Nivell —Unitats de Programació—, model d'informe, horaris de la matèria). A la taula núm. 34 podem veure marcat amb una X la documentació recollida.

Informació sol·licitada	Centre 1 Dominiques	Centre 2 Bellaterra	Centre 3 Súria	Centre 4 Sagrat Cor
PEC	X	X	X	X
RRI	X	X	No hi és	
Pla anual	X	X	X	X
Activitats extraescolars	X	X	No en fan	X- ?
2on nivell d'EF	X		X (parcial)	X
Programació d'EF	X		X (parcial)	X
Informes d'EF	X	X	X	X
Horaris	X	X	X	X

TAULA NÚM. 34. DOCUMENTS SOL·LICITATS ALS CENTRES

Malgrat el caràcter oficial i públic de la informació demanada ens vam trobar amb les incidències següents:

- Alguns centres es mostraven reticents a la cessió d'aquests materials, i si bé et permeten consultar els documents demanats, no facilitaven que en féssim fotocopies. Aquest fet dificultava, per tant, el posterior treball sobre els documents esmentats.
- Determinats centres no disposaven d'alguns dels documents del nostre interès, ja que en alguns casos els documents s'estaven elaborant o modificant.
- Alguns dels documents recollits estaven totalment desfasats, ja que havien estat elaborats feia molts anys (1985) i no s'havien modificat. Per tant, l'interès que podien representar per al nostre estudi, disminuïa de manera significativa.

- En els quatre centres consultats, hem vist com una gran part de documents demanats, es recullen sota un mateix títol, però donen una informació molt diversa. Aquest fet també es suma a les dificultats del seu anàlisi.
- Finalment, si bé tots els centres i tot el professorat estava molt ben disposat a col·laborar en la investigació, el fet de preparar una documentació sempre suposa un treball i un temps complementari als mestres, que amb la intensa vida i dinàmica dels centres educatius sempre és difícil de trobar.

La informació que vam aconseguir reunir va ser utilitzada com a complement a la obtinguda amb l'observació, el qüestionari i l'entrevista fonamentalment. Malgrat tot se'n va fer un petit resum de la mateixa que recollia els trets fonamentals dels documents de cada un dels centres estudiats.

A més dels documents escrits, es confeccionà un model de fitxa (annex. 20) per a cada un dels centres, en què es recollien dades que a l'entrevista no es demanaven i eren d'interès per a la investigació.

## **Capítol V. Anàlisi dels resultats**

## Introducció

Per analitzar els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació dels diferents instruments utilitzats en la investigació hem introduït el que s'anomena procés de triangulació de la informació obtinguda. La triangulació consisteix en la utilització de dos o més instruments —mètodes de recollida de dades en l'estudi. Bolívar descriu el procés de triangulació de la manera següent:

*“La recollida d'informació de diferents tècniques, fonts i moments ha de ser processada i combinada de manera crítica i reflexiva per possibilitar un judici encertat sobre el grup classe i els alumnes. A aquesta combinació s'anomena “triangulació”, en la mesura que es conjunten sobre un mateix objecte tres o més angles de perspectives, evidències i metodologies, proporcionant un marc de referència més comprensiu”.* (Bolívar, 1995:119)

Gràcies a la triangulació es poden complementar dades de caràcter qualitatiu amb les dades de caràcter quantitatiu:

*“Les tècniques triangulars en les ciències socials intenten explicar de manera més completa la riquesa i complexitat del comportament humà, estudiant-lo des de més d'un punt de vista i, en fer-ho així, utilitzant dades qualitatives i quantitatives”.* (Cohen i Manion 1990:331)

En l'estudi que presentem hem analitzat els diferents blocs temàtics que constituïen l'objecte de la investigació, a partir de la contrastació de les dades obtingudes mitjançant el qüestionari, l'observació sistemàtica, les entrevistes, l'escala d'actituds i l'anàlisi de documents. Cal esmentar que d'algun dels aspectes que creïem interessants per a la investigació, teníem informació de diferents fonts, mentre que en d'altres tan sols disposàvem d'una única via d'informació.

Finalment, en aquest capítol presentem els resultats obtinguts a partir de l'aplicació dels diferents instruments. L'estructura de la presentació dels resultats, d'acord amb els propòsits plantejats a la tesi, corresponen als apartats següents:

1. Opinió i valoració dels continguts actitudinals
2. Tractament dels continguts actitudinals
3. Característiques dels continguts actitudinals
4. Factors determinants
5. Principals problemes

En la presentació de la informació obtinguda s'inclouen dades del qüestionari i comentaris relacionats amb altres fonts d'informació; aquestes s'identifiquen segons es detalla a continuació:

<b>Instrument</b>	<b>Referència</b>	<b>Significat</b>
Entrevistes	(E13:2 )	Es refereix a una informació obtinguda a l'entrevista núm.13, que es localitza a la pàgina dos de l'entrevista
	(Ob.centre1, sessió 7)	Observació realitzada al centre 1 i a la sessió número 7
	(Doc. centre 1, PEC)	Document del centre 1 i a continuació la sigla del document PEC, RRI, PCC...

TAULA NÚM. 35

EXPLICACIÓ DE LES REFERÈNCIES DOCUMENTALS

Quan la informació s'ha obtingut mitjançant el qüestionari o l'escala d'actituds, simplement s'informa el lector, sense cap tipus d'abreviació.

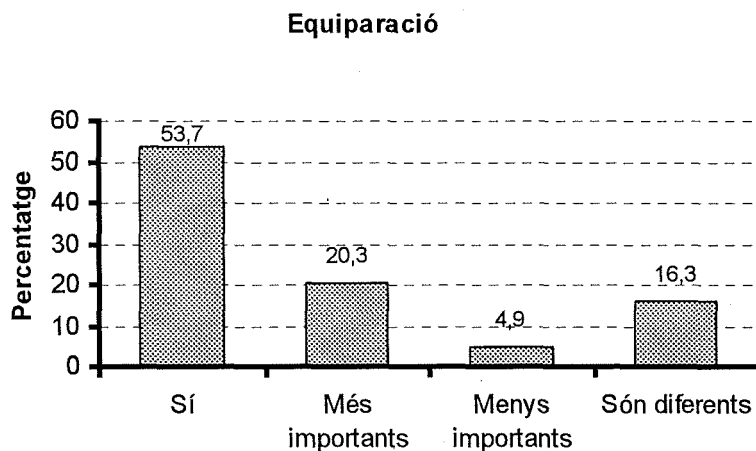
---

# 1. Opinió i valoració dels continguts actitudinals

---

## 1.1. Importància

Un 53% del professorat opina que els tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) són *equiparables*, mentre que un 20% considera que són més importants que els altres. Un 5% els considera menys importants i un 16% considera que són diferents i no són equiparables.



GRÀFIC NÚM 1  
EQUIPARACIÓ DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

Completant les respostes obtingudes a través del qüestionari, l'opinió d'un "expert" en valors afirma que si bé majoritàriament es consideren continguts molt importants i equiparables, tradicionalment no se'ls ha donat gaire

importància, i s'ha considerat els continguts de conceptes més importants que els de procediments i els d'actituds, valors i normes:

*“És evident que la importància es dona als continguts actitudinals a l'escola és inferior a la concedida a altres continguts (és la meua visió com a mestre fins fa pocs anys). Encara existeix una idea molt generalitzada d'aparellar actituds amb moral, i moral amb religió, i en tot cas considerar-ho com a quelcom eteri, poc objectiu, quelcom que no se sap ben bé què és, [...] La societat en general i no solament l'escola, considera que són més importants els altres continguts”.*(E14:2).

D'altra banda, Bolívar insisteix —en l'entrevista— que la diferenciació entre els tres camps de continguts (procediments, conceptes i actituds) té un valor didàctic i ha de guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Afegeix que presentar les actituds com a component de tot bloc temàtic pot suposar un “encorsetament” o una nova graella tripartida que els mestres es vegin obligats a omplir. Per tant, la seva planificació continuaria depenent dels altres tipus de continguts i, així, es perdria la manera d'entendre l'ensenyament en el seu sentit més ampli i arribaria a convertir-se en una tasca burocràtica. Aquest expert en el tema, en l'entrevista diu:

*“Les actituds no es poden limitar al tercer component que acompanya els continguts conceptuals. [...] Per aquesta raó l'educació en valors va més enllà de l'apartat “actituds” per inscriure's en una transversalitat que implica també conceptes i procediments pròpiament actitudinals i valoratius. Si les actituds es limiten a continguts d'un bloc temàtic tendeixen a convertir-se en predisposicions positives vers aquests continguts i/o preferències subjectives o valoracions individuals d'aquests”.*(E13:2)

A aquesta opinió s'hi afegeixen altres punts de vista, com el fet de pensar que els continguts actitudinals haurien de tenir més importància que la que han tingut habitualment:

*“Bé, segons la meua opinió crec que l'educació en valors no és una columna —la tercera columna— sinó que ho són les tres, però això gairebé seria una qüestió gairebé tècnica. Què són més importants els continguts de les matèries o les actituds de les matèries? Bé tots dos conceptes ho són, i això significa que realment ho són i que, per tant, les actituds, els valors i les normes han de tenir més importància que la que se'ls ha donat habitualment —que ha estat molt poca- o, de vegades, nul·la.”*(E10:4)

De les opinions anteriors es desprèn que no es poden limitar els continguts d'actituds a la tercera columna, ja que el seu treball implica també els conceptes i procediments. A més, els tres tipus de continguts estan totalment relacionats i el seu treball implica una transversalitat entre els tres tipus de continguts.

Diversos professionals de l'àmbit de l'**Educació Física**, remarquen el seu caràcter bàsicament **procedimental**, fet que no suposa que aquest aspecte hagi de ser més important que els altres, ja que estan íntimament connectats.

*“L'**Educació Física** justament està present a partir de la motricitat i del component procedimental. Llavors és lògic que aquest tingui més consideració percentual, la qual cosa no vol dir que tingui més importància.. És a dir, que un contingut pot ser molt important i representar només el 20% dels continguts que tens al currículum. Per tant, jo crec que normalment es dona més transcendència al contingut procedimental, però realment tots tenen la mateixa importància”.*(E4:3)

*“En **Educació Física** el que dona estructura a la programació s'ha de basar en el contingut procedimental. Però els altres continguts evidentment hi són presents, i són igual d'importants. Bé, no són importants sinó que són imprescindibles, ja que per molt que treballis un procediment sense un contingut d'actitud o valor relacionat, no et servirà de res. Igualment podríem dir que sense una conceptualització del procediment no arribaràs a l'adquisició del contingut. Bé, jo crec que tot va totalment relacionat”.*(E9:5)

D'aquesta manera es considera l'**Educació Física** una àrea de caràcter fonamentalment procedimental, però això no implica —segons alguns professionals— que la resta de continguts tinguin menys importància, sinó que tots són molt importants i estan totalment relacionats, i fins i tot els aspectes actitudinals poder arribar a ser considerats més importants que els altres:

*“Cada vegada estic més convençut de la importància d'aquests continguts, i per mi és menys important que un alumne per exemple domini el “toc de dits” en voleibol, que el fet que aquest alumne a través del treball del voleibol aprengui una sèrie de factors de caràcter sociabilitzador, que el fet de relacionar-se, respectar-se... per sobre dels aspectes més tècnics”.*(E1:3)

## 1.2. Adequació de la matèria

En el qüestionari, majoritàriament —un 99% dels enquestats— es considera que l'**Educació Física** és una assignatura especialment adequada, comparant-la amb la resta d'assignatures, per a l'ensenyament d'aquests tipus de continguts, i els motius que justifiquen aquesta resposta són els següents:



Adequació de l'assignatura per a l'ensenyament dels C.A.	Mitjana (0-3)	Desv.
a. Exigència a l'alumne sobre l'activitat amb resultats visibles de manera immediata	2	,82
b. Caràcter lúdic (motivador) de les activitats	2,72	,52
c. Gran quantitat d'interaccions verbals i no verbals	2,39	,69
d. Condicions de l'espai a l'aire lliure	2,28	,82
e. Contacte amb el medi natural	2,13	,88
f. Potencial de cooperació	2,83	,40
g. Potencial d'autosuperació	2,75	,47
h. Potencial d'autoconeixement	2,57	,59
i. Potencial de desinhibició	2,47	,68
j. Potencial de competitivitat	2,04	,93
k. Altres		

TAULA NÚM. 36  
ADEQUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

A la taula anterior es desprèn que una de les principals raons que fa que l'**Educació Física** es consideri especialment adequada per treballar aquests tipus de continguts és el potencial de **cooperació** que genera la pròpia matèria (2,83), seguida del potencial **d'autosuperació** (2,75) i del seu caràcter **lúdic i motivador** de la mateixa (2,72).

Tots els altres aspectes proposats a la pregunta en qüestió també tenen una puntuació de mitjana alta, considerant que el valor màxim de la resposta és de 3.

En les entrevistes realitzades es confirmen i matisen alguns dels motius pels quals l'assignatura es considera especialment adequada per al treball de les actituds i els valors. Algunes de les aportacions més significatives han estat les que exposem a continuació.

Quantitat de **conflictes i interaccions** personals:

*"Des d'una postura neutra, ja que no sóc especialista de cap matèria, sí que dona la sensació que existeixen algunes assignatures que hi predisposen més[...]. En **Educació Física** alguns autors consideren que és un espai idoni per treballar CA per la quantitat de conflictes, interaccions personals, contacte físic".(E10:4)*

Potencial **cooperatiu** i resultats visibles —**caràcter vivencial**— de manera immediata:

*“Evidentment és més fàcil treballar la cooperació, el fet d’estar bé amb els altres i acceptar-te a tu mateix quan davant un grup has de fer una rotllana, i determinar amb qui vols estar i amb qui no... a cada moment de la sessió d’**Educació Física** estàs prenent decisions relacionades amb els altres i, a més, actuant i demostrant coses. No es tracta d’estar assegut i pensar únicament, sinó que estàs actuant, demostrant, fent i prenent decisions, de manera que és evident qualsevol decisió que puguis prendre, si vas amb aquest, aquell, o l’altre... si t’estàs acceptant a tu mateix o no, si hi ha una situació que et supera o no: si no vols saltar una tanca, tothom s’adona que no vols saltar i que allò et fa por ja que et poses en evidència!. Bé això t’ajuda a acceptar-te o al contrari. Bé d’altra banda hi ha l’avantatge que el professorat s’adona de la situació i és molt més fàcil ajudar a un nen que en un moment determinat té una dificultat d’acceptació personal, o d’acceptació de les seves limitacions. que en altres assignatures potser no te n’adones fins que no corregeixes els exàmens, o treballs”. (E9:6)*

Altres autors també destaquen el **caràcter vivencial** de la matèria:

*“Jo crec que sí, ja que hi ha determinats components que no existeixen a les altres assignatures, com per exemple el caràcter vivencial... és una de les poques assignatures on no es pot amagar la personalitat, l’actitud,... tot és visible! professors i alumnes es veuen entre si, hi ha poques possibilitats d’amagar-se. Per aquest motiu, el fet que sigui visible li dona una rellevància més important respecte a les matèries de l’aula i que es pot aprofitar per educar i positivitzar el caràcter vivencial de la nostra assignatura. (E4:3)*

La tipologia i adequació dels continguts converteixen l’**Educació Física** en una matèria **privilegiada** per treballar-hi les actituds, els valors i les normes:

*“Després hi ha determinats continguts que són fenomenals per treballar els CA: els jocs i els esports, en els quals surten facetes de la personalitat del nen, es poden donar situacions de cooperació, de solidaritat,... és una matèria **privilegiada** per al desenvolupament de tot això i paradòmicament ens hem preocupat poc de les actituds, l’educació moral, tenint un camp de possibilitats molt més ampli que la resta de matèries...” (E4:3)*

Hi ha altres valoracions en què es remarquen tots aquests aspectes i són també d’interès:

*“Considero que totes les àrees són **adequades** per transmetre unes certes actituds, però també és veritat que per exemple l’**Educació Física** (ho vinc defensant des de fa molt temps) proporciona als alumnes una més gran quantitat de situacions en què s’ha de compartir i **cooperar**, disputar, avantatjar... el que suposa més facilitat perquè es produeixin **conflictes** que s’han de resoldre, i davant els quals s’ha d’adoptar una determinada posició personal i social, altruista o egoista, col·laboradors o individualista, amb el joc*

*net o mitjançant la trampa, amb comprensió o amb verjança, amb el reconeixement davant el triomf de l'altre o amb la rivalitat, etc.” (E14:2)*

### **1.3. Valoració dels continguts actitudinals de l'àrea d'Educació Física**

Tal com s'ha exposat en el marc teòric de l'estudi un dels grans reptes de la Reforma Educativa, ha estat el reconeixement dels continguts actitudinals i procedimentals en els dissenys curriculars de manera explícita i concreta. Aquest fet és interpretat des de diferents punts de vista, com podrem veure a continuació.

En primer lloc, segons alguns professionals consultats, la proposta de la Reforma **no suposa un gran canvi**, ja que aquest tipus de treball ja es feia abans de la seva aplicació, i l'únic que ha aportat la Reforma és presentar-los de manera explícita, i fer reflexionar els professionals sobre aquests aspectes.

*“... des de sempre hi ha hagut un gran interès i preocupació pels continguts de caràcter actitudinal, però formaven part del que n'anomenem “currículum ocult”. La reforma, l'únic que ha fet ha estat constatar per escrit una sèrie de continguts que des de l'àrea d'**Educació Física** ja es treballaven”. (E1:3)*

*“..., ja que els CA s'han treballat sempre,[...] la possible diferència que s'estableix en el currículum actual és fet que aquests continguts es vegin de la mateixa manera que els altres continguts. Tampoc els procediments abans no es tenien en compte de la mateixa manera. Per exemple, abans a les escoles es prioritzaven els continguts de fets i conceptes però això no vol dir que no es treballessin, o que no es potenciessin o que no s'aprenguessin... però potser no s'avaluaven... Bé, el mateix passa amb les actituds. La gent s'hi va acostumant, s'hi va adaptant progressivament però això no vol dir que abans no és fes. O sigui, es treballaven igual però el concepte és diferent, no solament es treballen, **sinó que a més a més forçosament** s'han de treballar, i a més s'han d'avaluar...” (E15:3)*

*“Jo crec que l'**Educació Física**, en ser tan avantatjós el fet de treballar aquest tipus de continguts, una mica ja els havíem treballat sempre. Bé, no ho anomenàvem continguts però abans a cada sessió havíem de determinar els objectius cognitius, motrius i afectivosocials i ho teníem claríssim que els havíem de treballar. El que ha fet la Reforma és ampliar això a la resta d'àrees i acabar de consolidar i ampliar-ho més. Ha aparegut un ventall ampli d'actituds, valors i normes, ho ha ordenat, organitzat i ha donat un suport i una base més teòrica”. (E9:6)*

L'aplicació de la proposta de la Reforma, segons un mestre especialista és qüestió de sentit comú i d'una manera de ser:

*“Bé, jo crec que sí, ja que ara els CA hi són presents i tothom els té molt en compte, però el treball dels continguts actitudinals és una cosa del sentit comú, forma part del com tu ets com a persona, del com tu entens la vida, com entens les relacions... com ho entens tot i com entens l'escola. Per mi és molt important i com que va tan vinculat a mí en aquest sentit les aportacions que fa la Reforma no m'han estat molt noves, ja que sempre els he tingut en compte. Jo sempre he avaluat tenint present aquest aspecte actitudinal. Ara trobo fantàstic que la Reforma ho reculli d'una manera específica”. (E8:4)*

La Reforma suposa un canvi en l'**àmbit teòric i de reflexió**, però no representa un ajut per a la pràctica diària, ja que presenten una gran indefinió:

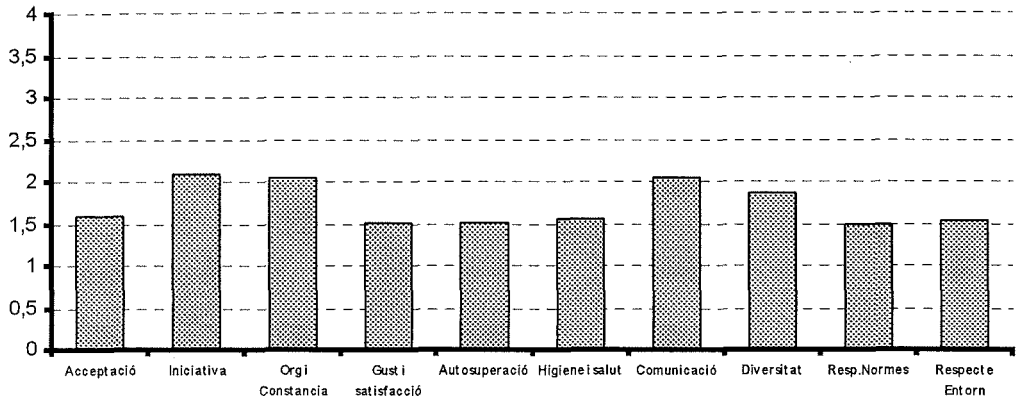
*“Crec que estem a la fase de “baixar” del camp teòric, estem d'acord amb la teoria, ens sembla correcta, però s'ha d'instrumentalitzar, hem de portar-ho a la pràctica, si no es queda com una cosa **teòrica** en què no es veu la manera de com portar-ho a la pràctica i aquesta és una de les grans llacunes de l'**Educació Física**. Continuem fent la mateixa **Educació Física** d'abans, amb terminologia de la reforma però que no canvia la realitat”. (E4:4)*

*“Les aportacions que fa la Reforma teòricament són bones, però difícils de portar a la pràctica per la **indefinió** amb què vénen acompanyades, i això suposa que es dilueixen les responsabilitats més del que voldríem”. (E14:2).*

Aquestes són algunes de les opinions generals sobre el que ha suposat la Reforma respecte del tractament d'aquest tipus de continguts. El qüestionari ens ha permès analitzar la proposta concreta d'actituds, valors i normes presentada pel Departament d'Ensenyament en l'àrea d'Educació Física en el 1r nivell de concreció. S'han valorat tres aspectes:

La **claredat** en relació a la comprensió del redactat de cada contingut considerant 1, molt clar; 2, clar; 3, poc clar i 4, gens clar. (Gràfic núm. )

## Claredat



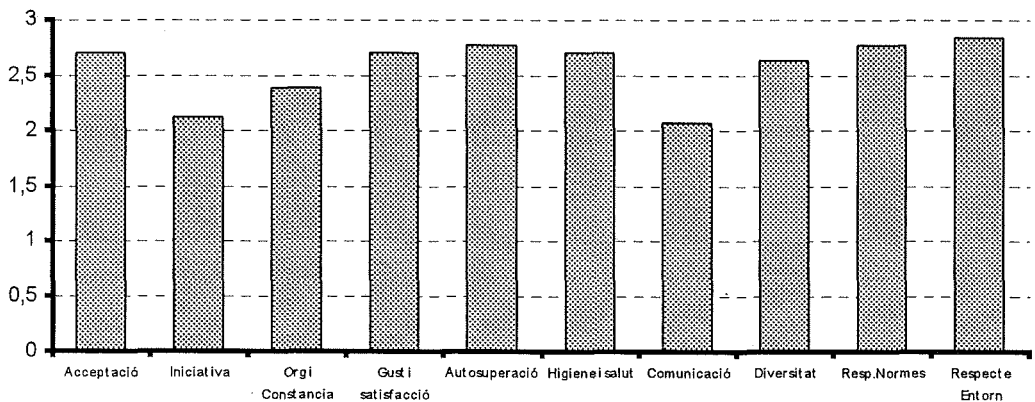
GRÀFIC NÚM 2

## CLAREDAT DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

En general en el valor mitjà de respostes varia entre valors d'1,50-2 , per tant es considera que el grau de claredat dels continguts és força alt, i que com a conseqüència, no hi ha **difficultats per a la comprensió** dels continguts expressats en el disseny curricular.

La **importància** dels diferents continguts actitudinals tendeix a valors alts, i es consideren com a més importants els que es refereixen al respecte a la natura, les instal·lacions i el material. L'ítem 7 és considerat amb un valor més baix, i es refereix a "motivació cap a la comunicació corporal". Si analitzem el gràfic podem veure com podem ordenar els continguts en funció de la seva importància:

## Importància



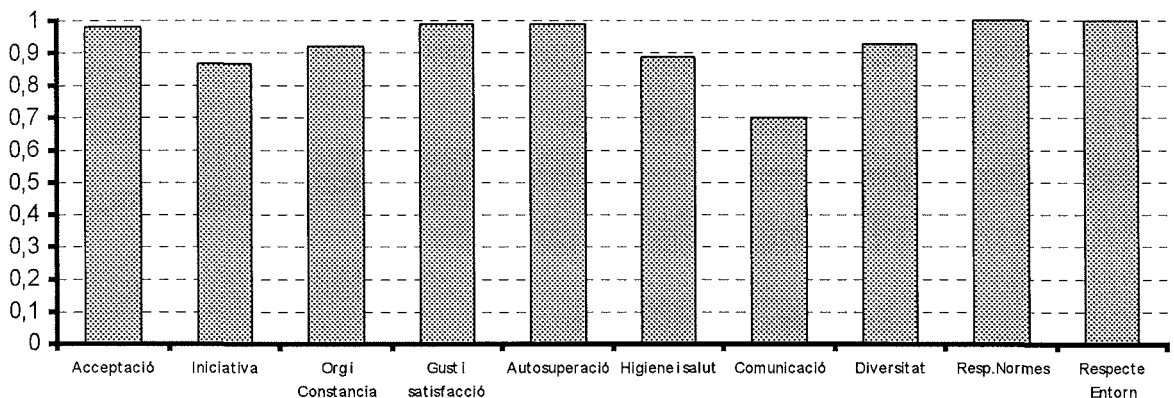
GRÀFIC NÚM.3

## IMPORTÀNCIA DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

En darrer terme, si considerem el fet que el professorat *treballa o no* el contingut en qüestió, gairebé tots els continguts expressats es treballen (segons l'opinió dels enquestats). Els continguts que menys es treballen són els referits a la "comunicació corporal" i la "higiene i salut corporal".

De manera majoritària la resposta del professorat respecte d'aquest ítem és alta, tot i així, hem pogut comprovar que dos dels ítems es consideren encara poc assumits pel professorat: comunicació (ítem 7) i iniciativa (ítem 2).

### Es treballen?



GRÀFIC NÚM 4  
ELS TREBALLE?

La pregunta anterior, anava acompanyada de dos apartats de caràcter obert en els quals s'oferia la possibilitat d'afegir o eliminar categories d'actituds. Les aportacions més significatives realitzades i orientades a afegir noves categories (18 en total), les podem agrupar i resumir en dues tendències

- Valoració del treball de grup, treball en equip, treball cooperatiu, relacions interpersonals, etc.
- Saber entendre el fet competitiu, acceptació del que suposa guanyar i perdre, relativització dels resultats, etc.

Tan sols una resposta suggeria eliminar una de les propostes presentades, i concretament proposava eliminar l'actitud referida a la comunicació corporal.

Com a conclusió de les dades aportades amb el qüestionari, és que els 10 CA proposats semblen clars en el seu redactat i que, en general, es consideren molt importants (el de comunicació és el menys puntuat).

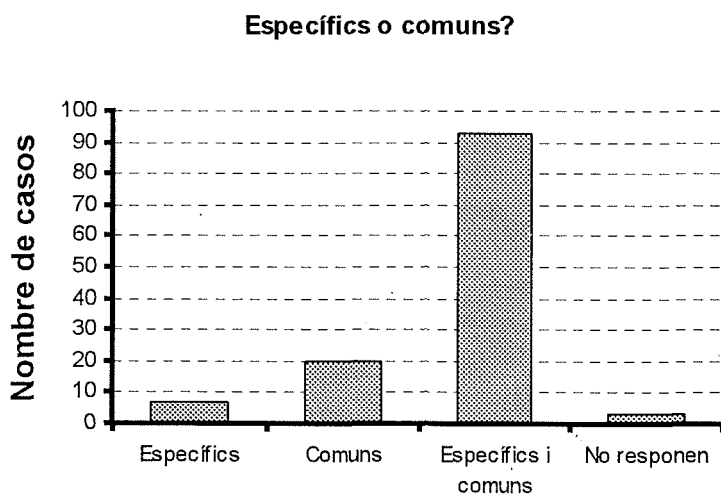
En l'opinió d'alguns professionals entrevistats, es remarca l'ambigüitat de la proposta feta des del Departament d'Ensenyament:

*“A Catalunya els continguts actitudinals es plantegen de manera molt general i ambigua, mentre que en els dissenys curriculars s'especifica més cada contingut actitudinal amb relació al contingut procedimental que es treballa, per tant sembla, una proposta més concreta”.*(E1:3)

Aquest caràcter tant genèric i ambigu és un dels aspectes que dificulta l'aplicació pràctica d'aquests continguts.

## 1.4. Específics o comuns?

La majoria del professorat enquestat considera que hi ha determinats continguts actitudinals que són comuns a les diferents àrees curriculars, mentre que una part poden ser més específics d'una àrea en particular.



GRÀFIC NÚM. 5  
ESPECÍFICS O COMUNS?

Algunes entrevistes ens concreten més aspectes sobre aquest apartat, i afegeixen que els continguts actitudinals es poden i s'han treballar des de totes les àrees curriculars, però hi ha algunes àrees on resulta més fàcil de treballar-los i determinats continguts es donen amb més freqüència.

*“N'hi ha de comuns com l'ordre, l'esforç, la cooperació, etc. i algunes específiques. Per exemple, en les ciències socials podríem considerar que és la “reina” del treball sobre les actituds els valors i les normes, però s'enfoca més de cara a les actituds més socials, però el que son actituds morals,*

aquestes són comunes a totes les àrees. Podríem dir que hi ha àrees on resulta més **fàcil** treballar continguts actitudinals per les característiques de la mateixa àrea.. Fins i tot en un àmbit més **quantitatiu** hi ha més nombre de situacions actitudinals, però això no significa que no es puguin treballar a totes les àrees. És evident que en assignatures més humanístiques com la filosofia és més fàcil treballar aquest continguts i també hi ha més quantitat de situacions per a desenvolupar-los”.(E11:6)

“Considero que els continguts actitudinals són **comuns** a totes les àrees però, com ja he assenyalat, en algunes àrees determinats continguts es trobaran més presents o amb més freqüència que en altres. Parlar de cooperació o de respecte a les regles de joc pot tenir una manifestació diferent a la classe d'Educació Física que a la d'anglès, encara que el fonament sigui el mateix”.(E14:2-3)

La reflexió sobre si els continguts actitudinals són específics o comuns planteja la necessitat de proposar un espai i un temps en què es puguin treballar els possibles aspectes comuns de tots. Algunes propostes han estat plantejar la necessitat d'una assignatura específica, o dedicar una part del temps de tutoria al treball d'aquests continguts.

“Veient com estan passant les coses a l'escola, jo sóc partidari que s'incloguin els continguts actitudinals en una **assignatura específica**, tant a la primària com a la secundària, al mateix temps que s'incloguin des de totes les assignatures”.(E14:3)

“Sí que hi ha d'haver un temps específic com ja hem dit, i pot ser la mateixa tutoria i un temps no predeterminat lligat a la dinàmica de la pròpia classe”.(E10:6)

“...per tant, també seria partidari que existís una assignatura, o un **espai i un temps**, en els quals, no un expert, sinó simplement una persona que llegeix el diari, que mira la televisió, que viu la vida quotidiana,... pot dedicar una part de la seva docència a reflexionar sobre determinats temes relacionats amb l'educació en valors”. (E12:3)

Tot seguit hi ha algunes aportacions sobre com hauria de ser aquest espai comú a totes les assignatures:

“La **tutoria** té una sèrie de vessants que tenen a veure amb l'educació de valors, i és el tutor qui es dedica en aquest espai al tractament dels problemes i dificultat quotidianes, al treball d'alguns temes transversals que no s'acaben en les assignatures en concret,... és a dir, destinar més que una classe d'educació en valors, un temps a la reflexió en valors de manera sistemàtica. Per tant, no seria una classe d'ètica, sinó dedicar un temps a la reflexió de problemes de la vida quotidiana de la classe, a qüestions de tipus socials...”.(E10:1)



L'existència d'un espai i un temps a l'educació dels continguts actitudinals no exclou la necessitat que des de cada una de les àrees curriculars també es treballin els continguts d'actituds, els valors i les normes.

D'altra banda, alguns professionals en Educació Física es plantegen si els continguts actitudinals han de ser específics de cada bloc de continguts (proposta del Ministeri) o comuns a tots els blocs (proposta del Departament d'Ensenyament).

*"Són dues propostes i totes dues tenen perills: Si realment les actituds són independents dels blocs i constitueixen un tema general... valia la pena posar-ho separat de tots els blocs de continguts. D'altra banda, aquelles coses que es toquen sempre, poden no tocar-se mai i això implica un risc. El plantejament del Ministeri de vincular-lo amb determinats blocs és un plantejament realista, positivista i operatiu. Des d'un punt de vista conceptual és millor el disseny d'aquí, però té el risc que és més purista conceptualment però que a l'hora de portar-lo a la pràctica..."por tanto sabido, olvidado" i al final no es fa ". (E2:4)*

Tal i com es reflecteix en aquesta darrera aportació, tant una proposta com l'altra suposen certs avantatges i també certs perills, per això aquest és també un tema interessant de reflexió i anàlisi.

## 1.5. Valoració de 34 continguts actitudinals globals

A la taula següent podem observar el grau d'importància (valorat de 1 al 10) que té cada un dels **34 continguts actitudinals "globals"** que proposa el Departament d'Ensenyament. En conjunt, tots aquests continguts són consideren molt importants (mitjana de 8,2 sobre màx.10)

Si els ordenem de major a menor puntuació, obtindrem com a més valorats els següents:

	Mitjana	Desviació
Respectar i tenir cura de les instal·lacions i material, tant propi com comunitari.	9,46	,96
Respectar les normes de joc.	9,43	1,03
Acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i acció.	9,43	1,01
Mostrar acceptació i respecte per si mateix.	9,30	1,20

TAULA NÚM. 37

CONTINGUTS GLOBAIS MÉS PUNTUATS

Analitzant els resultats a partir de cercar el contingut més puntuat de cada grup de continguts proposats:

- a) Amb relació a un mateix
- b) Amb relació als altres
- c) Amb relació a les normes cíviques i socials
- d) Amb relació al treball i camp de coneixement

	Mitjana	Desviació
<b>Amb relació a un mateix:</b>	<b>8,46</b>	
Mostrar acceptació i respecte per si mateix.	9,30	1,20
Prendre iniciativa i comportar-se de forma activa i respectuosa en les activitats, tant individuals com col·lectives.	8,99	1,46
Mostrar interès per participar en les activitats escolars.	8,70	1,63
Respectar les pròpies produccions, obres i les dels companys i companyes.	8,68	1,82
Valorar el propi progrés.	8,66	1,63
Autoreflexionar sobre els propis comportaments.	8,56	1,51
Valorar positivament la imaginació, la creativitat i el sentit lúdic.	8,43	1,60
Habituar-se a modificar, quan calgui, la pròpia actuació.	8,23	1,65
Ser responsable en l'establiment de relacions amb les persones de l'entorn.	8,20	1,70
Adquirir actituds d'interès i receptivitat.	8,07	
Mostrar autonomia i decisió en les iniciatives pròpies, al marge de les influències de les altres persones.	7,97	1,73
Prendre consciència progressivament de la responsabilitat personal i del compromís que comporta prendre decisions.	7,75	1,95
<b>Amb relació als altres:</b>	<b>8,38</b>	
Acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i acció.	9,43	1,01
Mostrar respecte vers les altres persones, el seu treball i les seves dificultats.	9,13	1,45
Valorar l'esperit de col·laboració per davant l'esperit de competició.	9,04	1,59
Adquirir l'hàbit de discutir i debatre en clima de diàleg i mantenir una actitud de respecte i de comprensió envers les altres persones.	8,64	1,68
Mostrar tolerància vers la diversitat d'opinions.	8,61	1,62
Col·laborar i participar en converses i diàlegs.	7,24	2,28
Interessar-se per dialogar sobre fets quotidians.	6,57	2,27
<b>Amb relació a les normes socials i cíviques:</b>	<b>9,1</b>	
Respectar i tenir cura de les instal·lacions i el material, tant propi com comunitari.	9,46	,96
Respectar les normes de joc.	9,43	1,03
Ser responsable en el compliment de les normes bàsiques de	9,24	1,43

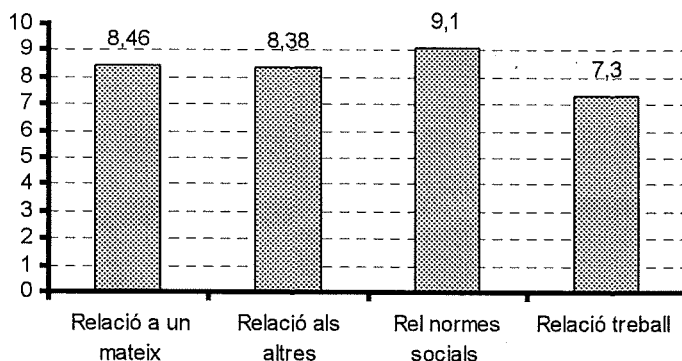
convivència		
Acceptar les normes de funcionament de la classe i col·laborar en el seu compliment.	8,23	1,17
Responsabilitzar-se en el manteniment del material de classe i de la higiene, pulcritud i ordre de l'aula.	9,16	1,39
<b>Amb relació al treball i al camp de coneixement:</b>	<b>7,3</b>	
Apreciar la constància en la realització del treball.	7,98	1,95
Valorar el treball ben fet i ben acabat.	7,98	2,28
Mostrar curiositat i inquietud per experimentar.	7,83	1,95
Manifestar satisfacció en resoldre problemes i comprovar idees.	7,69	2,02
Utilitzar amb precisió i correcció el vocabulari propi i específic de les àrees.	7,56	1,91
Interessar-se per observar amb objectivitat.	7,42	2,04
Apreciar la bona organització i presentació del propi material i dels treballs.	7,39	2,36
Valorar críticament les informacions i propagandes emeses pels mitjans de comunicació.	7,18	2,66
Ser conscient de la necessitat de recórrer a diferents fonts de consulta.	6,33	2,63
Tenir interès per la recollida de dades.	6,03	2,66

TAULA NÚM.38

## VALORACIÓ DELS 34 CONTINGUTS ACTITUDINALS GLOBAIS

Analitzant el gràfic que s'exposa a continuació podrem veure el resum dels valors mitjans de cada grup de categories d'actituds.

## Resum dels 34 C.A.



GRÀFIC NÚM. 6

## MITJANA DE PUNTUACIÓ DELS 34 CONTINGUTS ACITTUDINALS.

Si tenim present que les diferents actituds han estat valorades entre els valors de l'1 al 10, tenim una puntuació global molt alta entre la qual destaca el grup

relacionat amb les normes socials i cíviques (9,1), tenen puntuacions molt similars els blocs corresponents a les actituds relacionades amb un mateix (8,46) i amb els altres (8,38) i el bloc que té una puntuació mitja més baixa (7,3) és el corresponent a les actituds vinculades al treball i el camp de coneixement.

Malgrat aquests continguts siguin molt valorats, determinats experts en el tema consideren problemàtiques les llistes grans, ja que suposen el perill de ser oblidades o de tenir-les poc presents en la pràctica diària:

*“Bé, el millor sistema no és començar amb llistes d'actituds, valors i normes, t'acabes discutint si són unes llistes generals o bé si són específiques,... després de fer tot això i escalfar-te molt el cap a l'hora de veritat et continues quedant amb una llista més o menys curta i com havies començat.*

*Bé més que fer un llistat d'actituds i valors de cada àrea ens hauríem de plantejar quines són les coses que ens “grinyolen”—preocupen— a cada àrea constantment, i a partir d'aquestes coses buscar com treballar-les i buscar les maneres de treballar-les és clar... Fer una mica el plantejament a l'inrevés i em sembla que en Educació Física no tindríem ni mig minut de dificultat”.*(E10:5)

Referint-se als anteriors llistats, i des del punt de vista de l'Administració, es destaca que molts professors fins i tot els desconeixen:

*“Molts professors no saben ni que existeixen! Les 10 actituds de l'àrea, molts professors les incorporen perquè toquen i d'aquestes 10 trien la que més els agrada “gaudir de l'activitat física”. D'aquestes 10, en les primeres propostes estaven estructurades en tres categories en relació amb un mateix, en relació amb els altres i amb l'entorn. En quedar una llista de 10 indiscriminadament potser li treu claredat.... En el segon nivell de concreció sí que surten aquests tres blocs”.*(E2:4)

Segons les opinions anteriors, les grans llistes de continguts no faciliten gaire la tasca del professorat i fins i tot en alguns casos una gran part de professors les desconeixen.

## 1.6. Valoració dels objectius de la matèria

Si finalment observem les dades obtingudes en relació amb el valor atorgat als diferents **objectius** de l'àrea d'Educació Física, tots ells són altament valorats. A la taula següent presentem una relació de tots ordenats de més a menys importància.

L'objectiu considerat com a més important és el vinculat al fet de **gaudir de l'activitat física (9,32)**, i el menys valorat coincideix també amb l'objectiu

relacionat amb **l'expressió i comunicació corporal (7,90)**. Aquestes dades coincideixen amb la valoració obtinguda en la valoració dels continguts actitudinals específics d'Educació Física. Amb aquesta coincidència també es pot constatar l'estreta relació que s'estableix entre objectius generals d'àrea i els seus continguts actitudinals.

<b>Objectius generals d'Educació Física</b>	<b>Mitjana</b>	<b>S</b>
Valorar i fruit de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.	9,32	1,05
Conèixer i acceptar el propi cos, com també les possibilitats de moviment.	9,11	1,42
Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones, específicament, la utilització de relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.	9,10	1,36
Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i destreses específiques fonamentals de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i maneig d'objectes variades i diversificades.	8,80	1,42
Utilitzar les habilitats i destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motius.	8,75	1,29
Conèixer i identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i en medis diferents que l'habitual, demostrant respecte vers l'entorn.	8,55	1,38
Assolir un domini postural corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.	8,52	1,39
Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb els altres persones, amb els objectes i en medis diversos.	8,36	1,52
Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com un a manera més d'utilitzar el temps lliure.	7,92	1,66
Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.	7,90	1,48

TAULA NÚM. 39

## VALORACIÓ DELS OBJECTIUS DE LA MATÈRIA

Els tres objectius considerats més importants estan molt relacionats amb qüestions d'actituds:

1. **Gaudir** de l'activitat física i adquisició **d'hàbits higiènics**.
2. Coneixement i **acceptació** del propi cos.
3. Accés al comportament social amb solidaritat, responsabilitat i respecte a les altres persones, utilitzant la cooperació...

Els anteriors objectius van molt per davant de qüestions de caràcter més conceptual i /o procedimental o tècnic. Alguns professors ens n'ampliaven detalls:

*“L’objectiu més important és que els nens disfrutin de l’activitat física, que s’ho passin bé. Si el nen no s’ho passa bé o no disfruta movent-se... en alguna cosa ens equivoquem! Cal aconseguir que la seva pràctica esportiva sigui present tota la vida, que tingui ganes de continuar practicant. Si aconseguixes que el nen s’ho passi bé, aconseguiràs que adquireixi unes habilitats; si no disfruta, no cal que busquis l’altre... Per a mi és el més important”.*(E8:4)

*“Per mi personalment el més important és que s’ho passin bé. Jo no em proposo assolir un rendiment”.*(E6:4)

*“Per mi els objectius generals estan molt relacionats amb els continguts actitudinals, o sigui prioritzo com a objectius de la matèria aspectes actitudinals”.*(E7:4)

## 1.7. Interpretació dels resultats

- El professorat considera que els continguts actitudinals són molt importants, tot i que a la pràctica estem força convençuts que es continuen valorant més els continguts de procediments –en **Educació Física**– i conceptes –en la resta de matèries. Els motius d’aquesta aparent contradicció poden ser la gran importància que han tingut els conceptes durant molts anys, tant en l’àmbit de l’escola com a nivell de la societat en general.
- La Reforma Educativa ha servit bàsicament per fer prendre consciència al professorat de la necessitat de plantejar-se i reflexionar respecte aquests continguts, igual que els de procediments i els de conceptes. Tot i així molts professionals manifesten que aquests continguts sempre han estat presents en la pràctica educativa. Creiem que el plantejament de la Reforma queda sovint a un nivell molt teòric, i encara no està prou assumit pel professorat i les famílies.
- Estem totalment d’acord amb l’opinió d’alguns experts que afirmen que si bé la Reforma en general ha estimulat la reflexió sobre els tres tipus de continguts, el seu plantejament s’ha interpretat sovint com a excessivament burocràtic i teòric. S’ha intentat forçar l’estructuració dels continguts en tres columnes, i a la pràctica aquest plantejament no sempre és correcte, ja que els continguts estan molt relacionats entre si, i suposen una certa transversalitat en el seu treball.
- D’altra banda, no ens sorprèn que un 99% dels enquestats consideri l’**Educació Física** especialment adequada per al treball d’aquests continguts ja que els professionals d’aquesta àrea tradicionalment havien reivindicat

aquest caràcter “especial” de la matèria. En certa manera, la Reforma ha suposat un reconeixement d'aspectes que els mestres ja tenien molt assumits. La cooperació, la superació, el caràcter lúdic... són factors que van molt implícits en la dinàmica de la pròpia assignatura. Per tots els motius exposats, sembla força lògic que es pugui considerar l'**Educació Física** una assignatura privilegiada per treballar-hi els continguts d'actituds, valors i normes.

- També volem destacar que estem d'acord amb la justificació que fan alguns experts en **Educació Física**, indicant que aquesta és una matèria molt procedimental, però això no significa que els procediments hagin de ser més importants que la resta de continguts.
- El 77% del professorat considera que alguns continguts actitudinals són específics de cada àrea curricular i, d'altres, són comuns a totes les àrees. Aquesta resposta ens sembla força coherent, ja que el mateix currículum estableix uns continguts per a cada àrea i uns continguts globals. De totes maneres, podem veure que els continguts es van repetint i l'únic que varia és la freqüència en què apareixen a les àrees. Per tant, podrien considerar-se gairebé tots comuns (només un 16,5 % dels enquestats respon que són comuns). El perill de situar-los únicament com a continguts comuns, és que en considerar que els ha de treballar tot el professorat, no els assumeixi ningú en concret. Aquest pot ser un dels motius segons els quals els experts responsables de l'elaboració dels dissenys curriculars han optat per situar-los en les diferents àrees i també en una apartat general, ja que s'han de treballar des de cada àrea, però també globalment.
- Estem d'acord en la necessitat de reivindicar un espai i un temps concret per treballar continguts actitudinals que podríem considerar comuns a totes les àrees. Aquesta opció sembla més adequada que el fet de poder dissenyar una assignatura específica.
- Els 34 continguts actitudinals globals han estat puntuats molt alts, destacant-ne els relacionats amb les normes socials i cíviques. Creiem que en l'etapa d'educació primària es dona molta importància al procés de socialització del nen i aquest pot ser un dels motius pels quals els continguts inclosos en aquest bloc han estat molt puntuats. Un altre motiu que pot justificar aquesta puntuació tant alta dels continguts relacionats amb les normes socials, és que el seu redactat es refereix a aspectes molt concrets, mentre que altres continguts són més ambigus i poc precisos.
- Les grans llistes d'actituds, valors i normes —proposta global del Departament d'Ensenyament—, no faciliten ni orienten el treball als mestres, malgrat que les propostes presentades en aquests llistats puguin ser molt ben valorades. D'altra banda, en les entrevistes hem copsat

veritables problemes quan demanàvem als mestres que proposessin algun contingut actitudinal important.

- L'objectiu de “valorar i fruir de l'activitat física”, ha estat el més valorat d'entre els 10 objectius generals de la matèria. Durant molts anys, l'**Educació Física** s'havia plantejat únicament objectius de rendiment, mentre que a partir dels anys 80, l'esport recreatiu o esport per a tothom va causar un gran impacte al nostre país. Aquest fet sens dubte ha influït de manera decisiva en un canvi de plantejament de l'**Educació Física** escolar on primava la tècnica i el rendiment per davant de qualsevol altre objectiu. Ara bé, això pot comportar el risc d'aplicar la coneguda “lei del pèndul”, i que alguns mestres entenguin que l'únic objectiu ha de ser passar-ho bé. Entenem que no ha de ser així sino que, a més de passar-ho bé, s'han d'aconseguir altres objectius educatius.
- Els objectius i continguts actitudinals relacionats amb l'àmbit l'expressió corporal són els que s'han considerat menys importants en relació a la resta d'objectius i continguts. Aquesta infavaloració pot ser deguda possiblement a la manca de formació dels mestres en aquest àmbit, i a una concepció de l'**Educació Física** més propera a la millora d'aspectes relacionats amb el rendiment o a les habilitats esportives, que han sigut les corrents dominants durant molts anys.