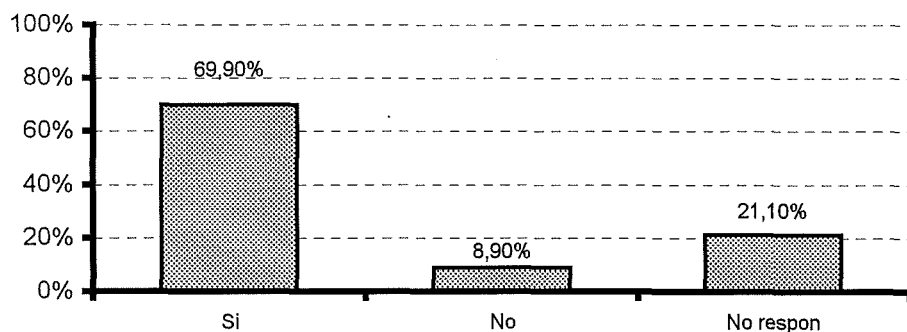

2. Tractament dels continguts actitudinals

2.1. Programació

Un 70% del professorat enquestat considera que és possible i necessari **programar** els continguts actitudinals, mentre que un 8% considera que no és possible i un 17% no ho considera necessari. Malgrat aquests resultats només un 60% manifesta que realment els programa, mentre que un 34% no ho fa.

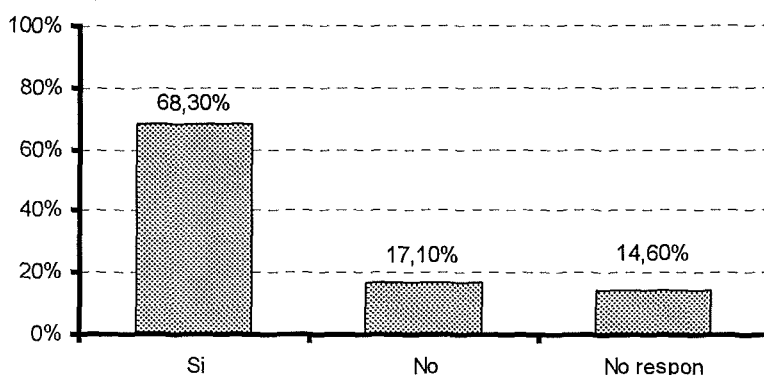
Possible?



GRÀFIC N°7

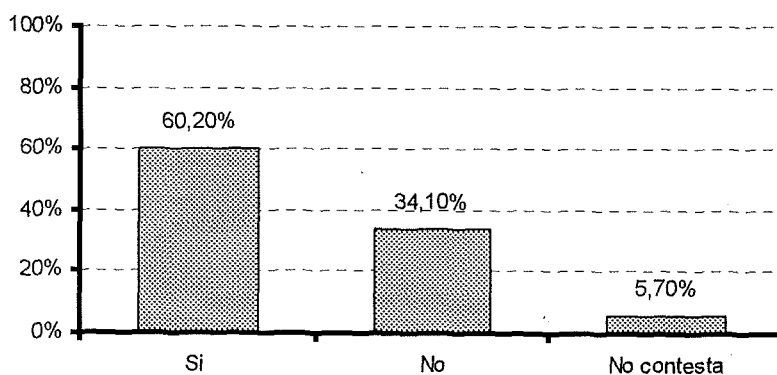
CREUS POSSIBLE PROGRAMAR ELS CA?

Necessari?



GRÀFIC NÚM. 8
CREUS NECESSÀRI PROGRAMAR ELS C.A?

Els programes?



GRÀFIC NÚM. 9
PROGRAMES ELS C.A.?

Malgrat que en el qüestionari un 60% dels mestres manifesta que programa els continguts de caràcter actitudinal, en l'anàlisi de documents dels centres específics investigats podem constatar alguns aspectes en relació a aquest tema:

A través de l'anàlisi de documents realitzat, hem constatat que la programació de continguts - conceptes, procediments, i actituds- en un segon nivell de concreció, sovint és queda reduïda a una còpia gairebé literal de l'exemple proposat en el document oficial del Currículum.

En un dels centres investigats, no hi ha cap document escrit en relació amb això, i la mestra de la matèria ens diu, respecte de la necessitat de programar-los, el següent:

"Com a mínim s'han de pensar quins s'han de treballar per tal d'organitzar-los. Si programar vol dir escriure'ls, jo personalment no ho faig, però hi ha aspectes com ara la competitivitat que abans no se'n parlava i ara es té molt present. Bé, com a reflexió està bé, però que s'hagin d'arribar a posar damunt d'un paper... per exemple el segon nivell de concreció, hi ha molta palla sintàctica, sembla que estiguis obligat que hi hagi una correlació entre conceptes, actituds i procediments. I això és palla, són ganes de tenir les tres columnes plenes".(E6:4)

Als els centres en els quals hi havia documentació escrita sobre el tema, hem constatat que en la concreció del tercer nivell de concreció, i sobretot en la programació diària, sovint desapareixien totalment els continguts de caràcter actitudinal, presentant-se únicament els continguts de tipus procedimental. Aquest fet és ratificat amb la opinió següent:

Jo crec que s'han de programar i que els professors els programen i això no és un problema, el que el professorat no fa després és "baixar-los", concretar-los en la pràctica. O sigui, quan preparen un crèdit o unitat didàctica, se'ls plantegen, els escriuen, però després aquests no apareixen a les sessions. A les sessions únicament apareixen procediments.(E4:4-5)

Alguns professionals entrevistats manifesten que, en general, els continguts actitudinals s'haurien de programar, però que no sempre es programen:

*"Sí, han de **programar**-se els continguts actitudinals, sobretot si no hi ha un projecte de centre molt unificat en aquest sentit. Però el cert és que poques vegades es programen i si es fa, no passen de ser lleugers sermons".(E14:3)*

Contrastant amb l'anterior afirmació, algun expert afirma que no sempre és necessari o possible programar-los ja que molts continguts actitudinals van implícits en la pràctica quotidiana i són imprevisibles. Tot i així, s'han de preveure:

"Bé hi ha aspectes que s'han d'escriure, s'han de preveure, etc., però n'hi ha d'altres que no es poden planificar - programar, per exemple, l'assemblea de classe.

En Educació Física tampoc sempre pots preveure quan sortirà un conflicte i hauràs d'aturar el joc, fer una rotllana i comentar que no es pot jugar d'una determinada manera. Però sí que pots preveure que un determinat dia has d'aturar-te i reflexionar sobre la higiene, per exemple, la seva importància, etc."(E10:6)

D'altres persones remarquen que, si bé sovint es programen a nivell general — objectius, primer i segon nivell de concreció...- queden a un nivell molt teòric, i no apareixen en la programació diària. Segons la seva opinió, aquests continguts es van transmetent de manera poc sistemàtica, immersos en la pròpia pràctica, i malgrat les dificultats cal programar-los:

“Crec que s’han de programar, seqüenciar, i avaluar. Crec que el professorat els formula com a objectius didàctics, el que passa és que després no dissenyen activitats d’ensenyament-aprenentatge específiques. Crec que utilitzen les altres per dir que ja els treballen. O sigui, penso que com a objectiu didàctic apareix, però després en el disseny d’activitats E-A no es tenen en compte, i s’avaluen poc”.(E9:7)

“Jo crec que sí que s’haurien de programar. De la mateixa manera que es programen els continguts conceptuals i procedimentals també s’haurien de programar els d’actituds, valors i normes, però no existeix una tradició per part del professorat i, a més, tampoc no sap massa com fer-ho.”(E11:6)

Des de l’Administració es planteja més com una obligació el fet de programar-los:

“Sí, es clar que els programen —els mestres—, jo crec que sí... bé jo entenc que ho han de fer! Ara bé el coneixement directe de si ho estan programant o si ho estan avaluant ho tenen els inspectors, que són els responsables de veure els projectes curriculars on tot això ha d’estar establert i fan el seguiment més directe de si això s’està complint o no, però en principi des de l’Administració s’han posat tots els mitjans per tal que això sigui així.”(E15:2)

Respecte a si els continguts actitudinals s’haurien de programar, un inspector en diu:

“Penso que sí. És molt costós però s’han de programar. Ara bé hi ha certes actituds que no es poden programar, com per exemple no tirar papers a terra.”(E2:4)

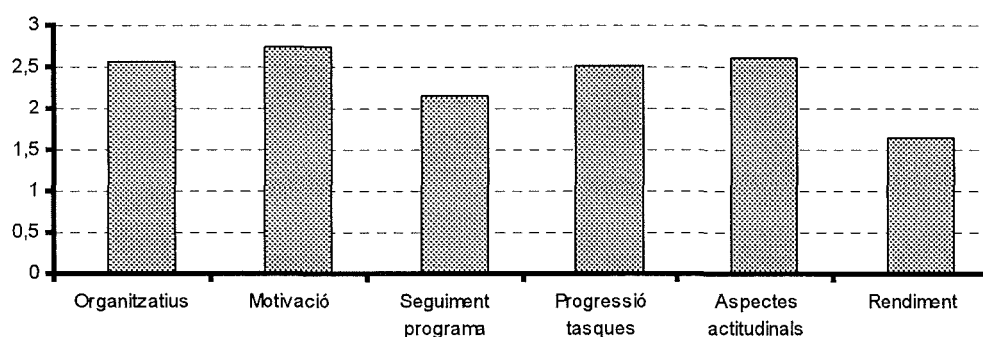
Altres opinions interessants de destacar, és que els continguts actitudinals es van transmetent de manera poc sistemàtica, però que el professorat els té presents i que van implícits en la pràctica diària:

*“Segons la reforma, s’haurien de programar, això no significa que a la realitat els professors els programin. Penso que el professorat els té presents constantment a trets generals en les diferents unitats de programació i que estan **implícits amb la pròpia practica diària**, i de mica en mica es van transmetent, sense que sigui d’una manera sistemàtica... El treball de les actituds és innat, constitueix una manera d’impartir la docència... no cal tenir-ho per escrit perquè es va donant en la pròpia realitat educativa Exemple: una*

situació d'agressió, el professor dóna una resposta immediata... no es planteja s'hi ho programa o no".(E1:4)

En la **preparació de la sessió** d'Educació Física, el professorat valora sobretot aspectes de caràcter motivacional (valor de 2,73 sobre un màxim de 3), aspectes organitzatius (2,57) i aspectes de caràcter actitudinal (2,61). L'aspecte considerat com a menys important respecte dels proposats són els relacionats amb la millora i exigència en el rendiment de l'alumnat. En el gràfic següent, es pot veure el conjunt d'aspectes proposats i la valoració de cada un.

Aspectes importants en la preparació de la sessió



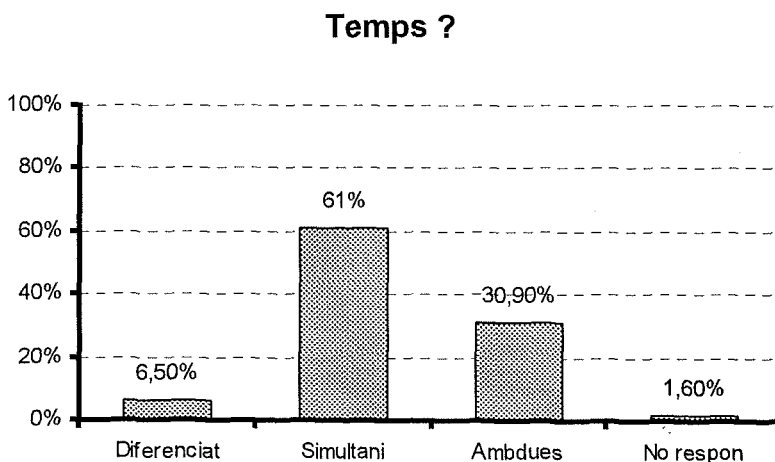
GRÀFIC NÚM 10

ASPECTES IMPORTANTS EN LA PREPARACIÓ DE LA SESSIÓ

Del gràfic anterior es desprèn que des d'un punt de vista de l'opinió del professorat els aspectes actitudinals són considerats importants en la preparació de la sessió, això no significa necessàriament que aquests es programin de manera sistemàtica. D'altra banda, l'aspecte valorat com a més important de la preparació de la sessió, és la motivació. Cal remarcar que la motivació també forma part dels continguts d'actituds, valors i normes.

2.2. Temps diferenciat o simultani?

Davant de la qüestió de si cal que els continguts actitudinals ocupin un **temps** diferenciat respecte del tractament dels altres dos tipus de continguts, només un 6,5% considera que es requereix un tractament diferenciat, un 61% opina que el tractament ha de ser simultani i un 30% manifesta totes dues opcions.

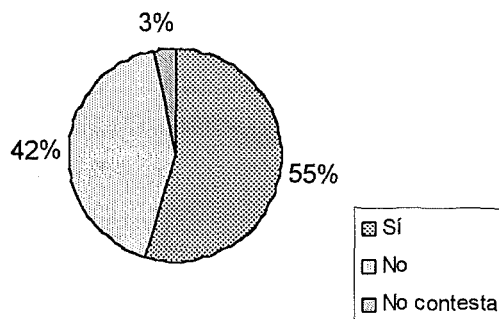


GRÀFIC NÚM. 11

TEMPS DIFERENCIAT O TEMPS SIMULTANI?

La conseqüència més immediata de dedicar un cert temps al treball dels continguts actitudinals és que es redueix el temps dedicat als altres continguts.

Disminuir temps pràctica?



GRÀFIC NÚM. 12

DISMINUIR EL TEMPS DE PRÀCTICA?

Cal destacar que mentre un 55% del professorat estaria d'acord a disminuir el temps de pràctica real per dedicar un temps exclusiu a aquests tipus de continguts, un 42% opina el contrari.

En realitat, hem pogut observar com força sovint es dedicava una part del temps de la sessió d'Educació Física al treball de continguts actitudinals. En determinades sessions el mestre aturava la classe i introduïa un element de reflexió, una petita assemblea, explicacions sobre aspectes higiènics, etc :

"Per exemple quan sorgeix un conflicte, jo aturo la classe, i com tu també has pogut veure, els mateixos nens poden aturar la classe si consideren que hi ha un conflicte: ha passat alguna cosa important, un nen plora.... per tant, això s'ha de resoldre i això és prioritari a les classes. Com ho resolta? Aturant la classe i parlant, intentem resoldre-ho entre tots, jo em considero un més".
(E8:3)

D'altra banda, hem pogut observar que moltes vegades, dins de la mateixa classe pràctica, es dedica un cert temps de la classe a aspectes de caràcter purament actitudinal. Aquest fet, evidentment repercuteix en una disminució del temps real de classe.

"La sensació és que la classe ha estat molt curta, i no ha donat temps per controlar el què havien de fer, ja que sense adonar-se'n ja eren quasi tres quarts de dotze. La classe ha començat uns 8'-10' més tard, com que han d'acabar 10' abans per canviar-se, el temps passa volant. En aquestes edats, sí que es treballen aspectes higiènics; en classes d'1h és molt just per treballar bé els altres continguts".(OB. centre 1, sessió 9)

Si tenim en compte que, segons els resultats del qüestionari, la mitjana de temps total dedicat a una sessió d'Educació Física és de 63 minuts, i el temps real de classe és de 48 minuts (taula 40), dedicar un temps específic a la transmissió de continguts actitudinals pot suposar una reducció important de la durada global de la sessió pràctica.

Distribució del temps de classe	Mitjana (minuts)	Desviació
Temps total de classe	63'	18'
Temps real de classe	48'	15'
Desplaçaments	7'	5'
Canvi de roba/vestit	6'	4,5'
Dutxa	9'	6'

TAULA NÚM. 40
DISTRIBUCIÓ DEL TEMPS DE CLASSE

Finalment, la discussió és molt més complexa del que aparentment pugui semblar, ja que alguns experts opinen que si els continguts actitudinals, van

implícits amb la pràctica, encara que es programin, no necessàriament han d'absorbir un temps i un espai determinat, d'altres opinen el contrari.

“Els continguts actitudinals es vehiculen de manera implícita en la pràctica educativa. D'entrada, encara que es programessin, en principi, no haurien de que necessitar un espai i un temps específics. Una cosa és programar-los i una altra cosa és absorbir un temps”.(E11:6)

“Hi ha continguts que haurien de seqüenciar-se i programar-se en relació amb dates concretes, però altres han d'estar presents en cada moment davant l'actuació de professors i alumnes”.(E14:4)

2.3. Estratègies metodològiques

Si analitzem les **estratègies metodològiques** més utilitzades en les sessions pràctiques diàries per treballar continguts actitudinals, el professorat d'Educació Física entrevistat destaca com a mecanismes més habituals **el diàleg, i la reflexió** sobre situacions conflictives i **el recull de la sessió**. Les estratègies menys utilitzades són la utilització de diaris de classe, possiblement perquè aquests s'utilitzen més en edats més avançades.

“Jo crec que no, bé, no sabria què dir-te... Una metodologia, una estratègia, seria el mètode del cercle, el diàleg... per exemple, les assemblees de classe, les bústia de suggeriment... Jo a classe em funciona molt el diàleg, ja que es produeix una reflexió immediata, quan hi ha aspectes que et depassen, llavors organitzes una assemblea a l'aula...”(E8:5)

A la taula següent podem extreure la puntuació obtinguda en cada una de les estratègies, valorada de 0 a 3 (0 = mai; 1, algun cop; 2, sovint i 3, diàriament).

Estratègies	Promig	Desviació
Diàleg	2,45	,56
Assemblea	1,07	,77
Reflexió sobre situacions conflictives	2,13	,60
Bústia de suggeriments	,31	,62
Comentaris de vídeos o textos	,85	,72
Treballs (murals, fotografies...)	,66	,76
Diaris de classe	,24	,57
Recull de la sessió	1,20	,98

TAULA NÚM. 41
PRINCIPALS ESTRATÈGIES

A l'apartat següent, analitzarem com el diàleg i la reflexió es treballen a les classes d'Educació Física observades, i de quina manera el professorat els aplica a les pràctiques diàries.

En els documents elaborats pels centres observats, es pot constatar que en tots ells es fa una incidència explícita a una determinada manera de fer, una metodologia de treball general a totes les àrees. Alguns centres ho concreten en el PEC, d'altres en el RRI, etc de manera més concreta o més general s'hi recullen aspectes com, ara aquests:

*“Respectar les persones i l’entorn
Fomentar la cooperació i el treball en equip
Aconseguir un diàleg des d’un àmbit de respecte i llibertat per tal de
promoure la no violència en els alumnes”.*(PEC, Centre 1)

Preguntant als experts en valors i a professionals encarregats de la formació de professorat, sobre la necessitat d'utilitzar els tradicionals mètodes o tècniques d'educació en valors com ara la clarificació de valors, discussió de dilemes etc. en les classes d'Educació Física, apareixen diferents reflexions sobre aquest aspecte:

“Bé, hi ha de tot, però en general són metodologies potser més pensades per treballar-les en un espai específic —la tutoria per exemple— i evidentment i ha una qüestió d'adequació a les edats... Alguns dels instruments aplicats als més petits no funcionen, però també es podrien adaptar i simplificar. Però jo no crec que aquestes metodologies representin l'única manera de treballar en valors i menys la manera més adequada de treballar-ho en les diferents àrees, segur que hi ha altres maneres...”.(E10:7)

*“Des del meu punt de vista , entenc que els anomenats **mètodes** tradicionals de clarificació de valors, discussió de dilemes, rol playing, etc. (que no resulten ser tan tradicionals), poden ser mol efectius per el desenvolupament dels continguts actitudinals, però sempre que després existeixi una veritable projecció en **l'ambient general del centre**, ja que si no és així, es reduiran a sermons rebuts a la classe d'ètica o en una certa assignatura o amb un determinat professor. Pot passar una cosa semblant al que passa amb l'ortografia, i és que els nens es preocupen de no fer faltes únicament quan estan fent un dictat o quan estan elaborant una redacció per a la classe de llengua, però no els sol preocupar el que passa si la redacció és per a la classe de Coneixement del Medi”.*(E14:4)

A les classes d'Educació Física observades, hem pogut veure que els mètodes descrits no s'utilitzen. Segons els experts, cal una adaptació i simplificació d'aquestes tècniques, ja que entre les tècniques pures i la realitat hi ha una distància enorme.

Els principals problemes derivats de la utilització d'aquestes tècniques específiques, són que representen instruments molt **teòrics** i a vegades poc adequats a l'edat dels nens d'educació primària:

"Almenys aquests mètodes, tal com s'han pensat de manera teòrica, són difícils que en algunes edats es puguin aplicar; ara bé, una altra cosa són les adaptacions, ja que a un nen de sis anys se li pot proposar un dilema senzill i es pot fer una adaptació dels passos formals de la tècnica..."(E11:7)

"Es pot afirmar que entre les tècniques pures i la realitat escolar hi ha una distància tan enorme que quasi no trobes cap tècnica de les descrites i fins i tot observant persones que s'han format en l'àmbit de metodologies específiques i que en el seu pensament les tenien assumides de manera molt clara, però que no les utilitzen. Bé, està fora de dubte que són instruments útils, que serveixen...però una classe és una realitat molt més complex...és un rerefons que està bé, i que serveix per adonar-se que per treballar determinades actituds i determinats valors, disposem de mètodes molt vàlids que es poden fer servir, però que quan els incrustes en una classe poden agafar una altra forma..."(E10:7)

Molts professionals coincideixen que més que unes tècniques específiques el que realment importa és **l'actitud general del professorat**, la seva manera d'actuar, la manera de comunicar-se, la forma de vestir, etc..

*"Com a estratègia bàsica per a l'ensenyament de les actituds em centro fonamentalment en el **professor**: com més coneixements tingui, com més recursos disposi, com més equilibrat estigui, com més bones relacions estableixi amb els seus alumnes, crearà situacions adequades per tal que tot allò que faci funcioni. No es pot transmetre il·lusió, tolerància, etc. amb crits, i enfadat... És fonamental que el professor treballi també amb la col·laboració dels alumnes, fer-los participar en les decisions, etc."(E3:3)*

A l'apartat 4 d'aquest capítol, tractarem de manera específica la importància de l'actuació del professor en el treball dels valors, les actituds i les normes.

2.4. Criteris d'avaluació

Segons les dades obtingudes en el qüestionari, els **criteris d'avaluació** més utilitzats pel professorat d'Educació Física en els diferents cicles de primària són:

	Cicle Inicial	Cicle Mitjà	Cicle Superior
Autoavaluació de l'alumne	13,8%	25,2%	51,2%
Proves d'execució pràctica	47,2%	71,5%	79,7%
Treball diari de classe	78%	85,4%	86,2%
Actitud de l'alumne a classe (interès, participació...)	82,9%	91,9%	89,4%
Progressió (nivell inicial-final)	65,9%	75,6%	78%
Registre d'assistència i puntualitat	37,4%	44,7%	48,8%

TAULA NÚM. 42
CRITERIS D'AVALUACIÓ

De l'anàlisi dels resultats expressats en la taula anterior es desprenen les valoracions següents:

Els criteris d'avaluació més utilitzats es fonamenten en la valoració de l'actitud de l'alumnat (**interès i participació**) tant en el cicle inicial, com en el cicle mitjà i superior.

L'autoavaluació s'utilitza de manera progressiva en la mesura que s'incrementa l'edat, així com també s'incrementa la utilització de proves d'execució pràctica de manera proporcional a l'increment dels cicles educatius.

En l'avaluació té una gran importància el **treball diari** realitzat a les classes i també la **progressió** de l'alumne respecte del seu nivell inicial.

D'altra banda, el registre **d'assistència i puntualitat** té menys incidència en l'avaluació, fet que sembla bastant lògic ja que l'assistència d'entrada és obligatòria per a tots els nens i nenes i la puntualitat és un aspecte que a vegades té una dependència no només del propi alumnat sinó que pot dependre d'altres factors (pares, professorat, etc.).

Si bé un dels aspectes considerats importants en l'avaluació de la matèria és l'actitud de l'alumne per davant de la realització de les proves pràctiques (taula 42), en l'anàlisi de documents de centre no sempre es dona tanta importància a

l'avaluació d'actituds com es manifesta en el qüestionari. Un exemple d'enunciats per als informes d'Educació Física del cicle inicial és aquest:

1r trimestre (10 frases): no apareix cap enunciat referent a actituds, valors i normes

2n trimestre (10 frases): en quatre enunciats (dos de positius i dos de negatius) es valoren aspectes actitudinals referits al nivell de treball i participació / en guanyar i en perdre.

3r trimestre (10 frases): dos dels enunciats (un de positiu i un de negatiu) fan referència a la participació i al respecte als altres". (Informes, Centre 3)

A les entrevistes també s'han recollit alguns aspectes derivats de l'avaluació que en el qüestionari no ens permetia incloure, i que considerem de gran interès:

En general es considera interessant i necessari avaluar els continguts actitudinals; ara bé, hi ha una gran **dificultat** per avaluar els aspectes de tipus actitudinal:

"I tant que s'han d'avaluar, de la mateixa manera que avaluem tota la resta. Dificultats? Bé, el problema és l'enregistrament sistemàtic, és l'assignatura pendent, sempre tens més clares les "puntes" pel que fa a les actituds... per mi em faltaria un mecanisme d'enregistrar això, però ens n'anem sortint. Quant tens els nens de primer a sisè acabes coneixement tant els nens que... et costen més els petits perquè és el primer any que els tens, però els de sisè ja saps de sobres de quin peu calcen, i com van evolucionant...(E8:5)

Són molts els professionals que manifesten que hi ha una **manca d'instruments** adequats per avaluar els continguts actitudinals, però a la vegada s'insisteix i es reivindica sobre la **necessitat** d'avaluar-los:

"Una de les gran carències en el món de l'avaluació és la mancança d'instruments, i en els cursos que imparteixo sempre em demanen que els parli d'avaluació dels CA i he de confessar que no hi ha instruments, i finalment acabes fent un disseny a la mida, buscant els instruments que hi ha en el món de l'EF quin seria el que s'acomoda a les necessitats del CA però hi ha un buit i quan el mestre o llicenciat es troben en aquest buit, passa, i quan arriba la nota el fet actitudinal passa a ser un coeficient corrector a traves de les seves impressions".(E4:5)

"Segur que no hi ha suficients instruments per avaluar-los, però d'altra banda jo crec que tots els mestres els tenen molt presents i ho fan de manera molt espontània: només cal anar a una reunió d'avaluació de mestres per adonar-se que no podem afirmar que les actituds no s'avaluïn ans al contrari, ja que s'avaluen molt".(E10:7)

“Crec que potser sí que els avaluen, però no els avaluen de manera objectiva. No crec que elaborin registres objectius, no tenen instruments per sistematitzar-ho”.(E9:8)

“De fet, els professors no disposen d'instruments adequats per a l'avaluació de les actituds i resolen el problema com bonament poden”.(E14:4)

“Considero que el professorat no té suficients instruments per avaluar actituds. El que jo he vist més a les escoles, és que el professor té una llista de frases estandarditzades d'allò que vol valorar —una en positiu, una en negatiu i una en neutral—, i selecciona les frases més representatives per a cada alumne”.(E11:8)

Malgrat la gran dificultat d'avaluar aspectes d'actituds i valors, hi ha un gran interès perquè aquests estiguin presents en l'avaluació i els informes dels alumnes.

També es remarca la diferència entre avaluar i qualificar, fet considerat com a totalment necessari per tenir un coneixement del procés educatiu. En conseqüència l'avaluació de les actituds ha de ser de caràcter qualitatiu. Alguns professionals fan propostes concretes sobre com avaluar els alumnes:

*“Bé, jo entenc que valorar les actituds ha de ser amb **comentaris**. En qualsevol avaluació sobre actituds, han de primar aspectes qualitius per sobre de qualsevol altre aspecte. Jo, per exemple, prefereixo una entrevista cada tres mesos d'un alumne, que no pas l'informe trimestral, fred, etc”.*
(E11:8)

“Quant a l'avaluació, el meu plantejament és que s'han d'avaluar (això no vol dir qualificar) els continguts actitudinals, ja que és una forma necessària de saber si el procés d'ensenyament i aprenentatge ha tingut efecte o no.[...] Pel que fa als instruments que cal utilitzar per avaluar els continguts actitudinals destacaria l'observació, l'entrevista, les escales i els quaderns de classe. Possiblement la primera, encara que no sigui la més senzilla, resulti la tècnica que més evidència ens aporti del grau en què els continguts han estat no sols apresos, sinó també assumits”.(E14:4)

“Cal avaluar-los en referència als objectius terminals. No ha de ser una avaluació qualificació, sinó en relació amb els objectius macros per poder ajustar la programació. Cal conèixer el que l'alumne sap fer i no sap fer, quines dificultats té, quins dèficits té, quines recomanacions es poden fer a les famílies... L'avaluació ha de tenir un caràcter qualitatiu i l'alumne ha de participar en aquesta avaluació”.(E2:5)

2.5. Interpretació dels resultats

- Afirmar que un 60% del professorat programa els objectius actitudinals tal com es desprèn dels resultats del qüestionari és, sens dubte, un resultat sorprenent i des del nostre punt de vista força dubtós, ja que amb el contacte amb les escoles, hem vist pocs professors que realment programessin l'assignatura. Interpretem que possiblement quan els mestres contesten que programen els continguts actitudinals no ho interpreten en el sentit del que nosaltres entenem per programar. Si programar significa escriure en uns papers els diferents objectius, continguts, etc., creiem que són pocs els mestres que ho fan. Ara bé, si per programar entenem preveure, pensar, reflexionar, tenir presents —encara que sigui mentalment— aquests tipus de continguts, possiblement molts professors els programin.

De totes maneres, com que l'Administració ha insistit molt en la necessitat de programar tots els continguts, i en alguns moments s'ha donat un caràcter d'obligatorietat a la programació, resulta força lògic que els mestres contestin afirmativament a la qüestió plantejada. Recordem que un dels perills esmentats en el qüestionari era aquest:

"Sovint els subjectes proporcionen respostes que s'adaptin a les seves tendències, protegeixin els seus interessos, els col·loquin en posicions favorables, satisfacin l'investigador o s'ajustin a les pautes socials acceptades" (1981, Van Dalen i Meyer, en Teixidó 1995:499)

- Un altre aspecte que volem destacar en relació amb la programació dels continguts actitudinals és que tal com s'ha anat implantant la Reforma, molts professors s'han vist obligats per part de l'Administració a tramitar una sèrie de documents com els PCC i PEC, amb els quals en certa mesura els permet afirmar que programen aquests continguts, però aquest tipus de programació sovint es queda a un nivell teòric i burocràtic i es limita a una còpia literal de les propostes de les administracions, de manera que serveix poc per a la pràctica educativa diària.
- Si la majoria dels continguts actitudinals van implícits amb la pràctica diària, tal com afirmen alguns experts en el tema, com és possible programar-los? Entenem que hi ha alguns continguts que no sempre es poden programar, d'altres, en canvi, sí que és possible i necessari programar-los.
- En relació amb el temps que han d'ocupar els continguts actitudinals, el professorat considera majoritàriament que ha de ser un temps simultani als

altres dos tipus de continguts. Creiem que s'hauria de matisar i concretar el que entenem per **temps diferenciat**. Si temps diferenciat s'interpreta com un temps complementari al de la classe d'Educació Física, o bé substituir alguna classe pràctica per algun tipus de "sessió teòrica", podem afirmar que en general a primària això no s'aplica. Ara bé, si com a **temps diferenciat** ens referim al fet de dedicar part de la sessió pràctica a reflexionar sobre un tema, fer una assemblea, etc., hem pogut constatar que això és força freqüent a les classes d'Educació Física.

- Un 55% del professorat estaria d'acord a disminuir el temps de pràctica real per dedicar-lo exclusivament a aquests tipus de continguts, però un 42% no hi estaria d'acord. Això ens indica que hi hauria força resistències d'un nombre considerable de professorat en dedicar-hi un temps exclusiu. Creiem que si a tots els centres es complissin els horaris establerts per Educació Física, dedicar un cert temps exclusiu aquests continguts no seria greu. Fins i tot es podrien preveure com a continguts a treballar en dies de pluja o de molt fred si el centre no disposa d'espais adequats. D'altra banda, s'haurien de continuar treballant també immersos en la mateixa pràctica diària.
- Els mestres són conscients que els continguts d'actituds i valors són importants i que s'han de treballar, però molt sovint no saben resoldre el **com** treballar-los, i **com** avaluar-los. En tot cas, no s'utilitzen estratègies específiques. El diàleg i l'assemblea de classe són les estratègies més utilitzades per treballar d'aquests continguts. Podem considerar que el diàleg i l'assemblea són tècniques? Són continguts?
- L'avaluació constitueix un dels principals problemes de cara al treball del continguts actitudinals, ja que el professorat considera que no hi ha instruments per avaluar-los. Si bé els mestres manifesten que avaluen l'actitud dels alumnes —es constata en l'anàlisi de documents— desconeixem amb quins paràmetres o criteris s'avalua l'actitud" ja que en els informes dels centres es prioritzen aspectes procedimentals per sobre dels actitudinals. També, sembla ser que els mestres tenen problemes per avaluar de manera més o menys sistemàtica i objectiva. Es més aviat una avaluació subjectiva i intuïtiva? Segons hem pogut veure, aquest és un tema conflictiu i encara per resoldre per a molts mestres.

3. Característiques dels continguts actitudinals

Concretar i definir les característiques dels principals continguts actitudinals que es treballen a les sessions d'Educació Física és, sens dubte, un repte molt difícil que requereix la utilització d'uns instruments més aviat de caràcter qualitatiu, que no quantitatiu, ja que el treball sobre el coneixement de les actituds i els valors requereix d'una metodologia més interpretativa.

En els apartats anteriors hem recollit l'opinió dels mestres sobre el que pensen que fan a les classes d'Educació Física en relació amb les actituds, valoració de la proposta de la reforma, etc. Malgrat que a través del qüestionari, i també amb les entrevistes i l'anàlisi de documents haguem copsat l'opinió general sobre el que diuen que fan els mestres, creiem que fonamentalment és l'observació, l'instrument que ens aportarà una informació més fidel al que realment succeeix a les pràctiques docents. Per tant, per analitzar aquest apartat ens basarem sobretot en la informació obtinguda en les observacions. Aquesta informació serà contrastada i ampliada amb les dades aportades mitjançant els altres instruments.

Un dels propòsits de la investigació és conèixer i identificar els principals continguts actitudinals que hi ha a les classes d'Educació Física. Per aquest motiu, en aquest apartat hem agrupat una sèrie d'aspectes que ens semblen directament vinculats amb els continguts actitudinals, però serà a l'apartat de conclusions i, contrastant amb aspectes relacionats amb el marc teòric d'aquest estudi, on podrem precisar si els aspectes que descrivim en aquest apartat es poden considerar continguts actitudinals o no.

D'altra banda, tampoc no pretenem afirmar que els continguts actitudinals que hem recollit a l'estudi, siguin únicament i exclusivament els que presentem i que tampoc n'hi pugui haver d'altres. Cal remarcar que hem anant agrupant una sèrie de factors que creiem molt relacionats entre ells i els hem donat una denominació que hem cregut apropiada, però que també podrien tenir-ne

d'altres. Per exemple, tots els aspectes que hem agrupat amb el títol de "superació", podrien ser denominats "esforç per...", "millora de..." També la "cooperació" podríem haver-la identificat com a col·laboració...

A l'apartat 2.2.2.3 del cap. IV referit al tractament de la informació obtinguda amb l'observació, hem exposat de quina manera s'ha anat realitzant el buidatge de les observacions realitzades en els centres. Un dels aspectes que ens ha permès concretar els diferents apartats, ha estat donar una definició dels principals aspectes que s'englobaven a cada un dels apartats establerts. A l'estudi no preteníem fer definicions de diccionari de cada un dels aspectes recollits, ni entrar en la complexitat terminològica i conceptual de les actituds i/o els valors, sinó que l'objectiu de les definicions era facilitar la identificació de trets comuns al que podríem considerar-ne una determinada actitud. Així doncs, en els apartats que presentem en aquest capítol, a partir de cada actitud descrita, presentem una breu definició, que ens permet entendre el conjunt d'aspectes que engloba.

Per acabar aquesta introducció, presentarem en primer lloc una visió general de la informació obtinguda des d'un punt de vista quantitatiu i a continuació farem una anàlisi més qualitativa de cada un dels factors més rellevants que han anat sorgint a través de les observacions. Els apartats que plantejarem són els següents:

- 3.1. Anàlisi general des d'un punt de vista quantitatiu
- 3.2. Actituds en relació amb un mateix
- 3.3. Actituds en relació amb els altres
- 3.4. Actituds en relació amb les normes
- 3.5. Actituds en relació amb la matèria.

3.1. Anàlisi general dels resultats des d'un punt de vista quantitatiu

Tal com hem dit a la introducció d'aquest capítol, l'anàlisi i el coneixement de les actituds requereix d'un tractament més qualitatiu que quantitatiu, però una primera aproximació general sobre la tipologia de les actituds que han estat més freqüents en les sessions observades es pot abordar des d'un punt de vista quantitatiu.

L'anàlisi quantitativa, ens permetrà conèixer globalment el nombre de situacions actitudinals que s'han donat al llarg de les sessions observades. És a dir, sabrem en quantes vegades hi ha hagut situacions cooperatives, quantes situacions competitives, etc. Aquesta informació ens dóna una orientació general de la situació i dels principals aspectes que han anat apareixent i que hem considerant d'interès.

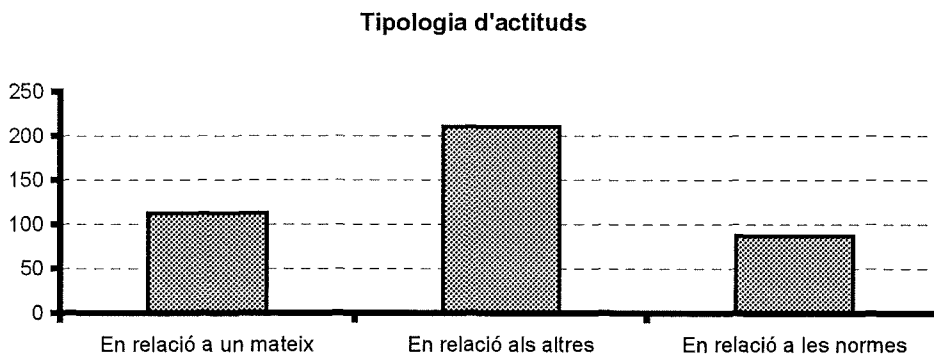
En els apartats següents presentarem una segona interpretació de les dades des d'un punt de vista totalment **qualitatiu**. A més de conèixer quantes vegades hi han hagut situacions col·laboradores —per exemple—, estudiarem en quines circumstàncies es donava la col·laboració, quin tipus de col·laboració apareix a les sessions d'Educació Física, aspectes diferencials de la col·laboració en funció dels centres observats, en funció de l'edat dels alumnes, anàlisi d'exemples concrets, etc. Sens dubte aquesta informació constituirà l'element essencial de l'anàlisi dels resultats obtinguts.

3.1.1. Anàlisi quantitatiu

En primer lloc, hem de remarcar que només hem utilitzat un total de 13 hores/centre per tal de fer aquesta anàlisi, ja que partíem d'una certa desigualtat quant al nombre d'hores observades per centre. Això ha suposat prescindir d'algunes sessions, però a la vegada ens ha permès donar una informació més equilibrada. A partir d'aquesta precisió, podem començar a interpretar les dades obtingudes en les observacions.

Al llarg de les 46 sessions d'Educació Física observades s'han obtingut un total de 409 registres de situacions vinculades a continguts de caràcter actitudinal. Aquesta xifra, considerada des del nostre punt de vista com a molt alta, ens indica la gran quantitat de situacions relacionades amb aspectes actitudinals que es donen en les sessions d'Educació Física. També ens mostra una gran riquesa d'interaccions, conflictes, situacions, etc.

Si analitzem la tipologia de les situacions presentades, podem veure que les situacions més nombroses són les actituds vinculades al desenvolupament de les “**actituds vers els altres**” (210), a continuació segueixen en una freqüència també elevada de les “**actituds vers un mateix**” (112) i, finalment les “**actituds vers les normes**” (87). El resum dels resultats obtinguts es pot observar al gràfic següent:



GRÀFIC NUM. 13

TIPOLOGIA DE LES ACTITUDS OBSERVADES

És important precisar que quan ens referim al fet que s'han obtingut 210 registres de continguts actitudinals vinculats a **actituds vers els altres**, significa que s'han donat determinades situacions o fets en els que hi havia presència d'aspectes relacionats amb la competició, la cooperació, el contacte físic... Per tant, per tal de concretar més la seva tipologia, ens hem de remetre a la taula núm. 30 (pàg. 250) exposada anteriorment.

En aquesta primera anàlisi dels resultats no indiquem si els registres anotats són conseqüència de situacions positives o negatives vers la competició, o vers la cooperació,... sinó que simplement fem evident que s'han donat moltes situacions en relació amb aquest aspecte en concret.

Feta aquesta darrera consideració, podem afirmar que en les sessions d'Educació Física que hem observat, 210 situacions amb un fort component relacional. Aquest resultat ens indica que les classes d'Educació Física poden ser un espai idoni per treballar continguts actitudinals de “**relació amb els altres**”, ja que apareixen una gran quantitat de situacions que permeten incidir de manera directa sobre aquests continguts.

També són força considerables el nombre de registres relacionats amb actituds en “**relació vers a un mateix**” (112) i en “**relació vers les normes**” (87).

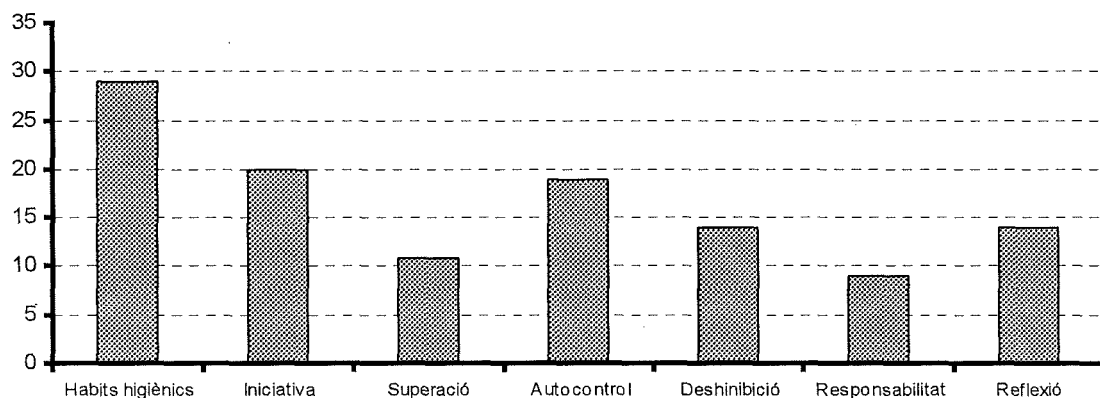
En darrer lloc podem afirmar que mitjançant les observacions pràcticament no es feien evidents les actituds en “**relació vers la matèria**” —aquestes eren presents al guió inicial d'observació. Si bé és molt evident i fàcil d'enregistrar si els nens i les nenes es dutxen o no —actituds higièniques—, resulta molt més

complex afirmar si els nens estan motivats o no, si tenen interès, les seves preferències... (en tot cas, es tracta d'un criteri totalment subjectiu de la persona que realitza l'observació); per aquest motiu, vàrem considerar la major part de la informació relacionada amb **actituds vers a la matèria** s'havia de complementar amb altres instruments que ens permetessin aprofundir-hi ja que amb l'observació resultava gairebé impossible de determinar.

➤ **Actituds vers un mateix**

Les actituds que hem anomenat en "relació vers a un mateix" han estat molt nombroses, i hem de destacar que les més freqüents són les referides als hàbits higiènics.

Actituds vers un mateix



GRÀFIC NÚM. 14

ACTITUDS AMB RELACIÓ A UN MATEIX

També són actituds destacables les relacionades amb l'autocontrol, la iniciativa i la reflexió, mentre que actituds com ara la superació i la responsabilitat es manifesten —de manera visible— amb menys freqüència: això no significa que no es produeixin.

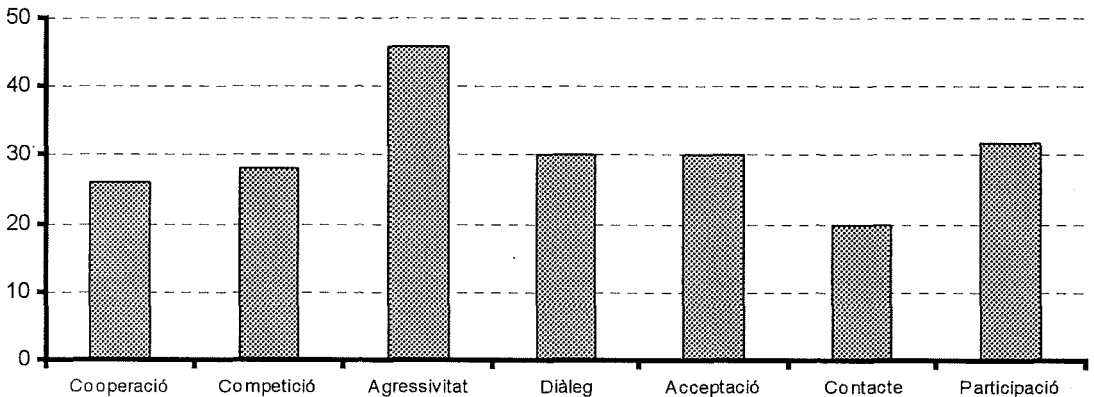
Cada una de les actituds presentades al gràfic anterior manifesta de manera diferent en funció de cada un dels centres observats. A l'apartat d'interpretació més qualitativa se n'exposaran les principals diferències.

➤ *Actituds vers els altres*

Si aprofundim en la identificació de quines han estat les actituds més desenvolupades entre les que hem considerat actituds “vers els altres” (gràfic núm. 15) podem constatar que s’han donat moltes situacions de diàleg i comunicació amb el grup, també han estat significatives les actituds de caràcter cooperatiu i d’ajuda entre els alumnes, i han aparegut moltes propostes i activitats en les quals hi ha hagut contacte físic entre l’alumnat.

Cal destacar que a totes les sessions d’Educació Física observades hi ha hagut un gran nombre de **conflictes** en els quals hi havia situacions d’agressivitat física i verbal entre els alumnes, fet que fomentava també el treball i reflexió respecte a aquest tipus d’actituds. Quan realitzem l’anàlisi diferencial per centres, veurem que les actituds d’agressivitat apareixen a tots els centres, però s’ha de remarcar que el gran nombre de actituds d’aquest tipus ve determinat concretament per un dels centres, com comentarem més endavant.

Actituds vers els altres



GRÀFIC NÚM. 15

ACTITUDS EN RELACIÓ AMB ELS ALTRES

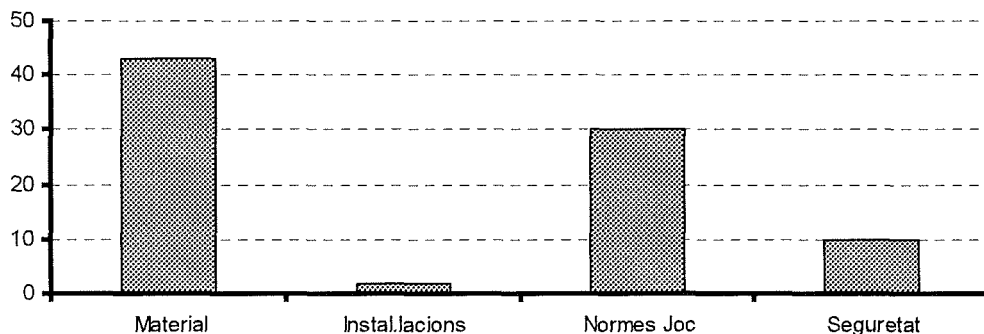
També han estat nombroses les situacions en les quals intervenien aspectes relacionats amb la competició, la participació i l’acceptació dels altres. A l’apartat següent analitzarem de quina manera el professorat observat afrontava cada una de les situacions anteriors, i com els nens hi responien.

➤ *Actituds vers les normes*

Les actituds que s'han observat amb més freqüència són les relacionades amb el treball de respecte al material, i les que tenen relació amb les normes de joc. Les actituds de respecte i cura d'instal·lacions no s'han fet evidents amb les observacions però això no significa que no existeixin sinó que potser se situen en un context més ampli que l'específic de la classe d'Educació Física.

Aspectes relacionats amb situacions de **risc** i el que suposa l'adopció de **mesures de seguretat**, tampoc no s'han pogut constatar de manera clara i objectiva, encara que a les sessions observades en cap moment no es van detectar activitats o situacions que impliquessin un perill per als alumnes.

Actituds vers les normes



GRÀFIC NÚM. 16

ACTITUDS EN RELACIÓ AMB LES NORMES

➤ *Actituds vers la matèria*

Malgrat que en el guió previ, la nostra intenció era fixar-nos a observar si apareixien algun tipus de manifestació relacionada amb aquest tipus d'actituds, hem vist que la informació era difícil de recollir. Com a observadors podem interpretar si els nens s'ho passen bé o no, si mostren **interès**, que puguin semblar **motivats** davant d'una determinada proposta, etc. però no sempre això es fa evident de manera objectiva. Podem afirmar que en les classes d'Educació Física observades, en general els nens estaven contents, participaven de les activitats, no apareixien situacions de por davant d'una determinada proposta, el professorat en cap moment no ridiculitzava els alumnes que no assolien un determinat nivell —com sovint passava en l'Educació Física tradicional—... per tant, en termes globals els nens i les nenes semblaven **divertir-se**, però això no en permet deduir quina és l'actitud dels nens de cara a la matèria. Per aquests motius, vàrem considerar que per poder obtenir informació sobre aquest aspecte calia dissenyar un instrument (escala d'actituds) en el qual fossin els

mateixos nens qui donessin resposta a totes aquestes qüestions, i complementar-los amb l'entrevista i l'observació fonamentalment.

3.2. Actituds en relació amb un mateix

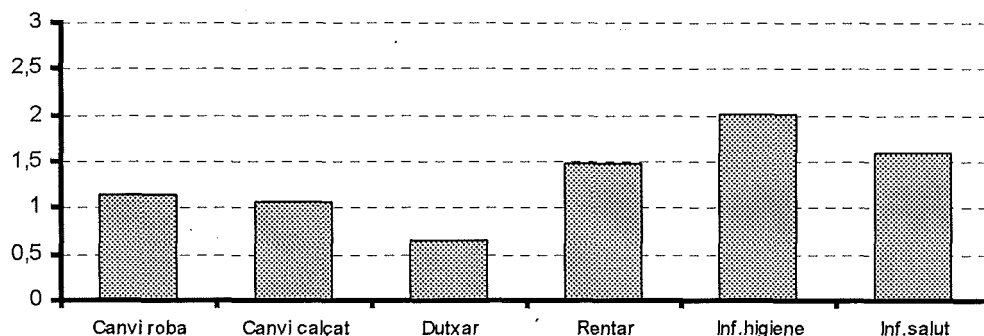
3.2.1. Actituds higièniques

Conductes verbals i no verbals que impliquen la realització o reflexió sobre aspectes de caràcter higiènic: canvi de roba, canvi de calçat, rentar-se, dutxar-se... i també relacionats amb l'alimentació, ingesta de líquids i hàbits posturals.

El contingut actitudinal de “*valoració de la higiene i la salut*” proposat pel Departament d'Ensenyament en el Primer Nivell de Concreció, és considerat de gran importància (2,7 sobre 3) des del punt de vista de l'**opinió** del professorat especialista enquestat.

Al gràfic núm. 17 podem veure els resultats del qüestionari en relació amb els **hàbits higiènics** treballats en els centres. Els nens i les nenes pràcticament mai no es dutxen després de les classes (0,66), tampoc és freqüent que es canviïn de calçat (1,06), ni que es canviïn de roba (1,15). Algunes vegades l'alumnat es renta després de les classes d'Educació Física. D'altra banda, el professorat manifesta que informa sovint respecte dels hàbits bàsics d'higiene personal (2,02), però informa poc sobre temes relacionats amb l'alimentació, salut i activitat física (1,06).

Hàbits higiènics



GRÀFIC NÚM. 17

FREQÜÈNCIA DE SITUACIONS DE CARACTER HIGIÈNIC

Si centrem el treball d'hàbits higiènics en relació amb el tema de la **dutxa**, la instal·lació és un element evidentment determinant. Si no hi ha dutxes ni vestidors, els nens i les nenes no podran dutxar-se. Ara bé, també hem pogut

constatar en les observacions que en determinats centres amb una dotació excel·lent d'instal·lacions, els nens no es dutxaven ni es rentaven. Per tant, si bé la instal·lació és un element condicionant per poder dutxar-se o no, el fet de tenir una bona instal·lació tampoc no garanteix que l'alumnat es dutxi. Hi ha altres aspectes, a més de la instal·lació, que condicionaran aquest treball.

D'altra banda, a més d'haver-hi dutxes i vestidors, cal que aquestes tinguin un bon nivell d'adequació, ja que si no és així podem caure en el perill que alguns professionals apunten:

"Crec que l'organització de l'escola pesa més que el fet que hi hagi o no hi hagi vestidors i dutxes. Si els vestidors no reuneixen les condicions mínimes, és més aconsellable que els nens es canviïn a l'aula, perquè després de passar un grup i un altre, pot ser més un camp d'insalubritat que d'higiene! Llavors potser és millor que es canviïn a classe, però això sí, que deixin la roba al seu lloc, que obrin les finestres... A vegades crec que les instal·lacions no són definitòries sinó l'actitud del mestre davant dels nens". (E4:2)

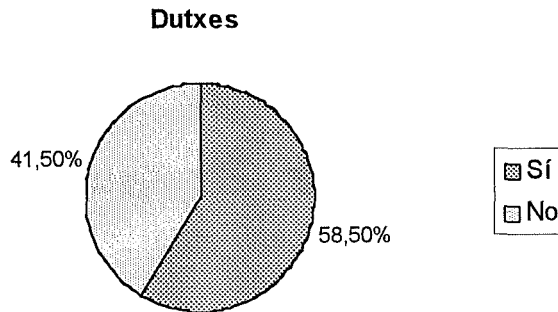
A través del qüestionari podem conèixer quina es la situació de les dutxes i vestidors als centres de primària.

Existència i adequació de les dutxes i vestidors						
	N'hi ha	No n'hi ha	Adequació 0 (gens)	Adequació 1 (poc)	Adequació 2 (força)	Adequació 3 (molt)
Dutxes	41,5%		10,2%	11,9%	19,5%	16,9%
Vestidors	33,1%		9,3%	16,9%	21,2%	19,5%

TAULA NÚM. 43

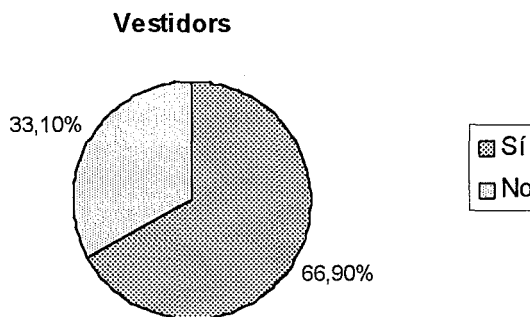
EXISTÈNCIA I ADEQUACIÓ DE DUTXES I VESTIDORS

En el 41,5% dels centres no hi ha dutxes i si a aquest percentatge hi sumem un 22% corresponent a centres que sí que en disposen però que aquestes tenen una adequació nul·la o baixa, podem afirmar que les dutxes en un 63 % de centres pràcticament no existeixen i com a conseqüència són pocs els centres que disposen d'una infraestructura mínimament correcta (37%). Per tant resultarà força evident que en la majoria de centres, els nens i les nenes no es dutxin després de les classes d'Educació Física.



GRÀFIC NÚM. 18
EXISTÈNCIA DE DUTXES

En el cas dels vestidors la situació es força semblant a l'anterior, ja que aproximadament un 33,1% dels centres manifesta no tenir vestidors i un 26% dels que en disposen tenen unes condicions nul·les o poc adequades. Per tant, un 59% pràcticament no disposa de vestidors



GRÀFIC NÚM. 19
EXISTÈNCIA DE VESTIDORS

D'altra banda, també hem observat que hi ha altres aspectes relacionats amb la higiene personal com ara rentar-se, canviar-se la samarreta, canvi de calçat, ser ordenat amb la roba, etc. que no requereixen una infraestructura sofisticada, i que es poden treballar fàcilment a les classes d'Educació Física.

"I el tema de salut i higiene també es pot treballar de moltes maneres sense necessitat de dutxar-se a l'escola.".(E15:1)

“Alguns nens porten recanvi de roba o es renten i per ordre primer els nens i després les nenes —ja que només tenen un vestidor— els que s’han de canviar, es renten i es canvien”.(Ob. Centre 4, sessió 1)

En alguns centres és habitual el **canvi de calçat** abans i després d’entrar a la instal·lació. De vegades, el canvi de calçat és voluntari, i de vegades —en dies de pluja— és obligatori.

“Els nens i nenes van al vestidor, deixen els anoracs i alguns es canvien de calçat. Altres no ho fan”. (Ob. Centre 3, Sessió 9)

El fet de **canviar-se de roba** després de la sessió també sol tenir un caràcter voluntari, i dels centres observats tan sols un d’ells ho practicava. Tant el canvi de roba, com el canvi de calçat, i també la dutxa és qüestionat per algun professor:

“Les dutxes evidentment condicionen, però no tenim valor de fer-ho obligatori per a tothom perquè hi ha nano que sortint d’aquí se’n va a jugar a bàsquet o futbol. D’altres viuen aquí el costat... bé, el fet de dutxar-se o no, no ho decideixo jo sinó tot l’equip de professors”.(E6:2)

En alguns centres el professorat afirma que fins i tot hi ha nens no tenen recanvi de calçat perquè són de famílies sense recursos. Per tant, es proposen certs aspectes higiènics, però amb un caràcter optatiu i **voluntari**, ja que alguns mestres opinen que no es poden imposar o obligar si no hi ha la col·laboració de les famílies.

En conseqüència, les famílies tenen un pes importantíssim en la millora d’aspectes relacionats amb la higiene corporal. Cal fer conscient a les famílies d’aquest aspecte i implicar-les amb el tema:

“La família pot dificultat l’ensenyament dels continguts actitudinals. Amb el tema de la dutxa per exemple: el meu fill que no es dutxi perquè després es constipa, la meua filla no perquè si no no...”(E6:5)

“Exemple els hàbits higiènics: i tant! ja et pots barallar amb el nen perquè porti la roba cada setmana, perquè si no la hi preparen,... bé, si ets tu sol, difícilment aconseguiràs res. I això fa que a vegades la gent també ho deixi córrer, en el sentit de dir “mira, jo ja he fet el que he pogut, i lluitar contra tot, no puc...”(E9:8)

En el treball de les actituds de caràcter higiènic, també hem vist el fet que l’alumnat porti l’**equipament** adequat per a les classes d’Educació Física. Hem pogut veure diferents postures del professorat respecte d’això si no es complia aquest requisit:

- Professorat que no deixa fer la classe d'Educació Física si no es porta el xandall.
- El/la professor/a que deixa fer la classe però que avisa l'alumne que si el fet es repeteix no podrà fer classe el proper dia.
- Professorat que no diu res en relació amb el tema i deixa fer la classe als nens i nenes que no porten l'equipament adequat.

D'altra banda, tant el treball respecte dels **hàbits posturals**, com la **ingesta de líquids** són aspectes que han aparegut de manera molt puntual i poc sistemàtica a les sessions pràctiques. No s'han pogut veure cap tipus de treball respecte a l'**alimentació** en relació amb l'activitat física.

Resumint el que s'ha anat apuntant fins ara, és que no hem de limitar el treball d'hàbits higiènics únicament al fet de dutxar.-se, ja que s'han d'incloure altres aspectes com el canvi de roba, canvi de calçat, neteja personal, el sentit de l'ordre...

D'altra banda, l'opinió d'alguns professors respecte de les actituds higièniques en general són que han d'anar molt vinculades amb l'**edat** dels nens, i cal fer una adaptació progressiva d'aquests hàbits a mesura que augmenta l'edat dels nens:

"Jo, si pogués fer-ho, ho faria com una altra escola que ho feien amb una introducció gradual: a primer cicle introduir l'hàbit de rentar-se la cara i les mans, a segon, canviar-se la samarreta, però a partir de tercer, dutxar-se tranquil·lament".(E6:2)

"Bé, aniria en funció de l'edat? Exactel, jo crec que a partir del cicle superior es poden dutxar d'una manera molt autònoma, i els més petits si la tutora o tutor estan d'acord i es fa un projecte comú, llavors sí que poden ajudar i treballar aquest aspecte d'una manera organitzada, sequenciada... millorant aspectes d'autonomia, d'higiene..."(E9:3)

De les aportacions anteriors es dedueix la necessitat d'implicar el centre en la presa de decisions sobre aquest tema, implicar el professor-tutor en cursos inferiors i possibilitat de plantejar el treball de forma transversal amb altres matèries.

Els principals **problemes** de dutxar-se són, fonamentalment la manca d'infraestructura o inadequació de la mateixa i el problema del temps:

"Bé amb el tema de la dutxa, jo crec que per poder dutxar un grup 25 nens i nenes, primera has de tenir unes condicions molt bones, un nombre de dutxes determinat, ja que en cas contrari es fan cues... i el que no estic d'acord és que de l'hora de classe d'Educació Física, mitja hora es dediqui a la dutxa

setmanal... i tampoc és això! Una cosa és l'hàbit higiènic de canviar-te de roba i rentar-te després de la classe d'Educació Física i una altra cosa és fer la "neteja setmanal". Per tant si hi ha poques dutxes amb poc temps no pots fer dutxar tots els nens (...) D'escoles municipals a Barcelona n'hi ha 13, però algunes no tenen ni gimnàs ni vestidors..., en algunes escoles sí que es dutxen però els professors es queixen de manca de temps".(E9:3)

"El fet que no hi hagi dutxes ni vestidors és una limitació. Ara bé el que passa és que en l'Educació Física que es fa a educació primària els nens no fan unes activitats tant tant tant... vigoroses perquè els calgui dutxar-se després de la classe de gimnàstica. En determinats dies potser si..., però l'àrea té uns continguts que no tots exigeixen el fet de dutxar-se".(E15:1)

És evident que el fet de dutxar-se, rentar-se, canviar-se... implica una reducció del temps de classe "real". Cal considerar doncs que treballar determinats aspectes higiènics pot suposar deixar de treballar altres tipus de continguts. Alguns professors tenen molt clar que el temps de dutxa forma part d'un aspecte també educatiu, ja que afavoreix la creació d'hàbits d'autonomia, acceptació, etc.

"Continuem treballant els hàbits higiènics. Els nens es canvien i es dutxen a l'escola. A part de la higiene i la salut, aquest esdevé un espai educatiu molt important, sobretot pel que fa a l'acceptació i respecte del propi cos així com el dels companys". (Doc. Centre 2, Pla anual)

Però resulta evident que en classes d'una hora de durada, en determinades edats ens dedicariem gran part de la sessió a treballar aspectes higiènics i no disposariem de temps per fer pràcticament res més.

"La sensació és que la classe ha estat molt curta, i no ha donat temps per controlar el que havien de fer ja que sense adonar-se ja eren quasi tres quarts de dotze. La classe ha començat uns 8'-10' més tard, com que han d'acabar 10' abans per canviar-se, passa volant. En aquestes edats, si es treballen aspectes higiènics en classes d'1h és molt just per treballar bé els altres continguts". (Ob. Centre 2, sessió 9)

Algunes propostes per millorar actituds higièniques són les següents:

"Jo reivindicaria que a les escoles és disposés d'un nombre de dutxes i vestidors suficients, abans que disposar d'una instal·lació coberta. Si ho podem tenir tot, millor! Hauria de ser un model de vestidor mixt, coeducatiu, amb una sala gran i cabines individuals, dutxes, el que jo n'anomeno aula-vestidor, en el que el professorat pogués entrar per mantenir el control, l'ordre,...és impopular inaugurar-ho i impopular demanar-ho".(E2:3)

3.2.2. Iniciativa

Situacions que afavoreixen aportacions, suggeriments i propostes dels alumnes per a la realització de determinades activitats o jocs.

Resolució de determinades situacions motrius que impliquen imaginació, inventar diferents maneres de..., lliure experimentació amb el material...

Analitzant els resultats del qüestionari, l'actitud d' "Iniciativa en l'acció" proposada pel Departament d'Ensenyament, és una de les menys valorades en relació amb la resta d'actituds de l'àrea d'Educació Física (2,2 sobre un màxim de 3). També en les entrevistes realitzades, cap professional no ha destacat de manera explícita aquesta actitud.

Malgrat que al qüestionari i a les entrevistes aquesta actitud hagi estat poc valorada, a les classes d'Educació Física observades, són nombroses les situacions en què s'afavoreix a l'alumnat de cara a prendre decisions, fer noves propostes, fomentar la imaginació, la creativitat, etc. ,o sigui, a fomentar el que hem anomenat "iniciativa".

La manera més habitual de manifestar-se aquests tipus d'actituds, la trobem en aquelles propostes en les quals el professorat deixa un determinat material per a la lliure experimentació, o crea una determinada situació en què els nens i les nenes han de fer propostes a partir d'alguna consigna prèvia.

"Els nens a cada estació experimenten lliurement, però el material ja determina bastant el què hauran de fer. La mestra es quedarà a ajudar en una estació que presenta més dificultat". (Ob. Centre 2, sessió 6)

Les activitats proposades pel mateix alumnat, a vegades sorgeixen sense que el/la professor/a les hagi plantejat, de manera que en algunes ocasions són iniciatives espontànies dels mateixos nens, algunes molt originals i sorprenents.

"Alguns nens s'inventen noves propostes a fer en les estacions algunes molt interessants i originals, tot i que la mestra no els ha dit que havien d'inventar-se res, aquesta els deixa fer..." (Ob. Centre 1, sessió 3)

Hem detectat que el professorat sovint aprofita les iniciatives de determinats alumnes per fer noves propostes, o estimular la resta d'alumnes perquè provin i experimentin noves situacions.

"Els nens estan fent el treball d'un marioneta amb un company. El mestre proposa que hi ha un fil imaginari que belluga la marioneta. Un nen comença a provar-ho amb dos fils... El mestre ressalta la proposta del nen, i suggereix a la resta del grup que ho provi de fer amb dos fils. (Ob. Centre 4, sessió 1)

Si les activitats les proposa l'alumnat, i el professor no les orienta, pot anar en detriment dels objectius plantejats a la sessió. Això pot arribar a confondre el fet de tenir iniciativa, amb el fet de que els nens facin el que els vingui de gust:

“Algun grup format exclusivament per nens, canvia l'activitat que s'ha de fer[...]

L'estació de saltar a corda és rebutjada pels nens i es dediquen a fer altres coses [...]

Les nenes, en general, segueixen més les consignes de la mestra que els nens (Ob. Centre 1, sessió 3)

De vegades, si les propostes de treball que suggereix el professorat són excessivament “obertes”, o el material en què s'ha d'experimentar és poc atractiu per a l'alumnat, hem comprovat que es perd l'interès per l'activitat i això provoca l'avorriment o descontrol de la sessió. ●

“La mestra suggereix que en els primers 5' els nens i les nenes poden jugar lliurement amb la pilota, sense molestar els altres. Els nens es dispersen i la majoria no sap què fer. Alguns la xuten, la boten... es perd l'interès”.(Ob. Centre 1, sessió 7)

No es detecten diferències en el treball d'aquesta actitud entre els diferents centres observats, ni tampoc entre l'alumnat.

3.2.3. Superació

Situacions motrius i/o verbals que reflecteixen —o el professorat hi incideix— un esforç de millora personal en la realització d'una determinada activitat, joc, exercici... L'alumne hi posa especial cura i atenció per fer bé un exercici o una activitat. Inclou també situacions en les quals es valora i/o es remarca el progrés de l'alumne, la constància en el treball, etc.

La millora personal, la superació de dificultats, l'esforç... són actituds molt valorades tant en el qüestionari, com en les entrevistes realitzades. També concretament en el qüestionari s'ha valorat molt alt (2,7 sobre un màxim de 3) l'actitud "*Esforç per vèncer dificultats superables. Autosuperació*" proposada pel Departament d'Ensenyament.

D'altra banda, la superació ha estat una actitud difícil d'analitzar mitjançant l'observació. La manera més evident de constatar un certa millora o incidència en aquest sentit, era quan el professorat verbalitzava o remarcava l'esforç personal d'un nen/a de cara a haver aconseguit una millora o progrés en una determinada activitat o exercici.

Sovint la superació es relaciona amb un elogi del mestre en referència al progrés o constància de l'alumnat. La majoria de registres referits a la superació han estat situacions de caràcter individual, com per exemple aquesta:

"Els nens, disposats en grups de tres han practicat la tombarella. Al final de la classe el mestre destaca la millora d'un nen el qual l'any passat no li sortia i ara ja li surt. El mestre fa fer una demostració a aquest nen davant dels altres". (Ob. Centre 4, sessió 11)

Les situacions de superació que implicaven tota la classe, es plantejaven com un **repte**, una **motivació**:

"Això que farem ara és difícilíssim, ho fan els nens de 8è!... A veure si sou capaços de fer-ho..." (Ob. Centre 4, sessió 11)

"El professor recorda com s'ha de saltar i dos nens fan una demostració. El mestre indica els aspectes més importants tant respecte del nen que salta com del que para. Remarca que és una activitat en què han de ser responsables, i el nen que no ho sigui no podrà fer-la. També els diu que cal esforçar-se i de mica en mica apujar l'alçada." (Ob. Centre 4, sessió 5)

Un aspecte molt relacionat amb la superació individual és la **dificultat** de l'activitat que s'ha de fer. S'ha pogut comprovar en diverses ocasions que si la tasca suposa molta dificultat per als nens, aquests perden l'interès i la

motivació. Com a conseqüència d'aquesta la pèrdua d'interès apareix l'avorriment i provoca el descontrol de la classe...

“Un dels problemes més visibles ha estat la falta d'adequació de les activitats a realitzar respecte del nivell dels nens. Això ha suposat el desinterès i com a conseqüència una classe molt esvalotada” (Ob. Centre 1, sessió 9)

Al llarg de les sessions observades no hem vist cap proposta en què els alumnes es trobessin davant de situacions de risc o por per superar dificultats (salt de cavall o plint, per exemple). El concepte de superació que hem pogut veure, està relacionat amb una idea de millora, de progrés i de repte.

D'altra banda, la superació està molt relacionada amb la informació que dona el professor/a. Si volem que el nen s'esforci, se superi, millori, etc. és molt important la manera com **s'informa** d'una determinada proposta. (veure apartat.4.2.4) Si les informacions són poc precises, poc concretes,... si a més, no impliquen reptes... difícilment apareix l'esforç com a conseqüència. Si a més, el/la mestre/a contribueix amb **elogis**, o **ànims** a l'alumnat, encara és reforça més aquest aspecte i al contrari.

“El professor va passant per les diferents parelles i va corregint i, sobretot animant els que tenen més dificultats. Sovint els diu “molt bé”, o “has millorat molt”, “bona”, i els nens estant satisfets”.(Ob. Centre 3, sessió 9)

“El professor diu “vinga, anem al sorral a fer equilibris, però no podem jugar a la sorra, ja que si no la portarem al gimnàs” En el llenguatge que utilitza no hi ha gairebé mai un repte: serem capaços de fer-ho bé? Farem una cosa molt difícil... Farem una activitat molt divertida...”(Ob. Centre 4, sessió 9)

Entre els centres observats, hem vist que la informació que dona el/la mestre/a als nens és molt diferent i, per tant, considerem que la superació està molt vinculada al llenguatge utilitzat pel mestre, per la **precisió de la informació i als elogis** que fa el professorat.

En les entrevistes, alguns professionals han destacat la importància del treball sobre aquesta actitud, entre altres motius perquè la consideren una actitud molt extrapolable a la vida quotidiana:

“Contingut més rellevant? Potser un contingut relacionat amb l'esforç: un nen ha de ser capaç d'esforçar-se, aconseguir les fites que es proposa. Sense esforç no hi ha aprenentatge, o aquests és molt balder i no queda... a més, l'esforç serveix per a tot. L'esforç per superar dificultats (superables) és un aprenentatge de cara a la vida.” (E2:6)

“El nen ha d'aprendre coses, ha d'esforçar-se ha de superar-se... Jo defenso el treballar la condició física de manera lúdica però amb ambició de superar-se, de lluitar per un objectiu”.(E3:4)

“És molt important que s’acceptin tal com són, que aprenguin a superar-se, a superar un esforç. Aquest a més és un contingut molt extrapolable a la vida, però a partir de l’activitat física s’hi pot incidir bastant”.(E9:7).

Ara bé, el plantejament excessivament lúdic que alguns mestres presenten les sessions d’Educació Física, pot suposar una pèrdua del potencial de superació que aquesta també pot aportar. Així ho remarca un professional del tema:

“En els darrers anys s’ha donat excessiva importància a la part recreativa de l’educació física i jo no hi estic d’acord, amb aquest plantejament. Crec que el nen fonamentalment ha d’aprendre i per això fer-ho de manera divertida em sembla correcta. Però no tenir com a objectiu prioritari el divertir-se únicament, aleshores és converteix en un animador i no un professors. El nen ha d’aprendre coses, ha d’esforçar-se, ha de superar-se...”.(E3:4)

3.2.4. Autocontrol

Propostes i activitats en les quals s'incideix, s'experimenta i es viuen mecanismes d'autoregulació, autocontrol i dosificació de l'esforç, i incideixen directament en el coneixement i control del propi cos, les seves possibilitats i limitacions.

En les observacions realitzades, les activitats relacionades amb autocontrol, autoregulació... s'han desenvolupat de forma habitual durant la primera fase de la sessió o fase d'animació -escalfament. Són activitats que es realitzen col·lectivament però que impliquen un treball molt individualitzat.

Exemples de registres en què es treballa aquest aspecte:

"Els nens van a córrer al pati durant 3 minuts. Abans la mestra els recorda que com cada dia aniran a córrer. Els recorda com han de respirar, i que no es tracta de cap competició i, per tant, han d'intentar dosificar-se [...] La mestra va a córrer amb el grup i es queda amb els nens que tenen més dificultats i es cansen més. Quan arriben al gimnàs, cada nen es pren els batecs i informa a la mestra si està per sobre de 180 b/min." (Ob. Centre 2, sessió 2)

En l'exemple anterior veiem que és una activitat que s'incorpora de forma habitual a les sessions, de manera que en alguns casos els nens ja ho tenen adquirit com a hàbit.

"Tots els nens arriben a la pista i sense que la mestre els digui res es posen a córrer al seu voltant, de manera ordenada com si es tractés d'una activitat habitual".(Ob. Centre 2, sessió 10)

En aquest tipus d'activitats té una gran importància el fet de controlar la respiració, el control del ritme de treball...

"El mestre proposa uns desplaçaments d'escalfament en el qual s'indica que és molt important respirar bé i mantenir un bon ritme en l'activitat".(Ob. Centre 4, sessió 6)

En un dels centres observats s'ha aprofitat aquest tipus de treball per relacionar-lo amb l'àrea de ciències.

"Abans de començar la classe pràctica el grup classe va a l'aula i el mestre els explica el funcionament del cor i el control del ritme cardíac: què és, per a què serveix...És una activitat programada junt amb l'àrea de ciències naturals. L'explicació es fa a partir de formular preguntes als alumnes i que ells mateixos vagin deduint les respostes. El professor els fa comptar els

batecs del cor en repòs i cada nen els anota en un full. Els explica que faran una activitat al gimnàs, tomaran a prendre els batecs, i miraran el temps de recuperació. Els nens hi posen molta atenció i interès. (Ob. Centre 3, sessió 2)

Les activitats més dirigides a l'**autocontrol i autoregulació** es desenvolupen a tots els centres. La gran diferència existent se centra en "**la manera**" com el professorat treballa aquestes propostes. Si pretenem que l'activitat impliqui una millora a l'alumne de cara al domini i control del seu cos, és necessari que el/la mestre/a li aportï informació suficient (per a què serveix, què representa, etc.) Podem veure com algun professor planteja la mateixa activitat com una rutina, sense cap explicació, etc., i que així es fomenta el treball d'aquest tipus d'actituds, però a la llarga pot provocar desmotivació.

Les activitats d'autocontrol i autoregulació es comencen a aplicar de manera progressiva a partir de cicle mitjà, gairebé mai en el cicle inicial.

3.2.5. Desinhibició

Inclou situacions motrius i/o verbals, en què els nens treballen aspectes relacionats amb l'expressió corporal, el ritme, la dramatització... de manera que poden apareixen situacions de vergonya, de sentit del ridícul...

En aquest apartat incloem propostes molt relacionades amb control i consciència del propi cos, expressió corporal, treball de sensacions, la relaxació... De fet, aquests aspectes constitueixen un dels grans continguts en la matèria i, per tant, creiem que indirectament sempre s'hi incideix, però no sempre de manera específica. Feta aquesta consideració, ens hem proposat analitzar només aquelles activitats que fan una **incidència directa** sobre aquest aspecte.

Aquestes propostes es presentaven més en l'última part de la sessió o **fase de tornada a la calma**, i en algunes sessions molt concretes ocupaven la part principal de la sessió.

"Fase de tornada a la calma: relaxació amb música. El mestre recorda la necessitat de respirar bé, de tenir amplitud de moviments...(Ob. Centre 4, sessió 10)

Les propostes de desinhibició de consciència corporal..., sempre que s'han observat en les sessions pràctiques, van acompanyades d'un determinat **ambient** de treball, sense el qual és fa pràcticament impossible el desenvolupament d'aquesta actitud.

"El mestre posa una música molt suau. Els nens estirats al terra tanquen els ulls i han de pensar en el que han fet a classe, el que han sentit... respirar bé, sentir els batecs del cor... L'ambient de la sessió és molt tranquil." (Ob. Centre 4, sessió 1)

Tenint present aquest aspecte, la mateixa instal·lació ja condicionarà el treball d'aquesta actitud. D'altra banda, si l'ambient no és l'adequat, o la predisposició dels nens no és bona, a vegades són propostes que poden implicar un descontrol de la sessió.

"Amb una música d'acompanyament, els nens han de seguir el ritme "lliurement" —el mestre no ha donat cap consigna— i el mestre diu que es fixarà en com ho fan i en prendrà nota. Els nens accepten bé la proposta, però un cop es posa la música els nens criden molt, riuen, fan tonteries i no s'ho prenen gens seriosament, no saben què fer. Fan el que els bé de gust.[...]

El mestre no els fa cap comentari, no fa respectar el silenci, la música no es sent bé... Els deixa fer i va mirant els nens com si res no passés. El resultat és que l'activitat no s'ha pres gens seriosament".(Ob. Centre 3, sessió 2)

La desinhibició sovint es presenta relacionada amb el que hem anomenat actitud de **reflexió**:

"Amb una música molt suau estirats han d'intentar pensar en el que han fet a la classe, el que han sentit,... respirar bé, sentir els batecs del cor... (Ob. Centre 4, sessió 1)

"Els nens situen drets a la zona de gespa i amb els ulls tancats i sense moure's de lloc han d'intentar seguir la música. Cap nen no riu ni fa el tonto. El mestre els diu que es concentrin, que respirin bé... al cap d'una estona, el mestre els va tocant suaument un a un i, en silenci, van marxant a l'aula o al vestidor. (Ob. Centre 4, sessió 10)

Hi ha una gran diferència entre centres observats pel que fa al tractament d'aquest tipus de treball, des d'un punt de vista qualitatiu i quantitatiu. Les propostes **de desinhibició** únicament s'han pogut observar de manera continuada en un dels quatre centres (centre 4) En aquest centre s'ha notat que realment els nens estaven acostumats a aquest tipus de treball, ja que els nens s'ho prenién molt seriosament. En la resta de centres, les propostes semblaven tenir un caràcter més puntual i superficial. Es podia notar de seguida quan en un centre els nens no estaven acostumats a fer aquests tipus d'activitats:

"El professor presenta l'activitat sense cap mena de progressió, ambientació, sensibilització... i al cap de no-res canvia de contingut... no hi ha cap mena de continuïtat en el treball... sembla molt forçat. (Ob. Centre 3, sessió 2)

Si contrastem la informació obtinguda amb l'observació i els resultats del qüestionari, podem veure que l'actitud de "motivació cap a la comunicació corporal" ha tingut la puntuació més baixa en relació amb la resta dels 10 continguts actitudinals proposats en l'àrea d'Educació física. També és el contingut que el professorat afirma treballar menys. D'altra banda, l'objectiu que menys ha valorat el professorat enquestat és també el relacionant amb l'expressió i la comunicació corporals.

3.2.6. Responsabilitat

Capacitat de treballar sense que el/la professor/a estigui pendent dels alumnes. Es concretarà en enregistrar situacions en les que el professorat informa —i a més s'evidencia en la pràctica— de la necessitat de treballar sense que el professor miri als alumnes

La responsabilitat en el treball és una actitud especialment important en Educació Física. Un dels motius pels quals considerem que és important, és l'amplitud i característiques dels espais en què aquesta es desenvolupa, ja que sovint fa impossible que en tot moment el/la professor/a estigui pendent dels nens o controlant-los. També la tipologia intrínseca d'algunes activitats sovint fa que el professor informi sobre la necessitat que els alumnes siguin responsables, i que siguin capaços de treballar sense que ell els miri, etc.

Algunes situacions en què hem observat incidències del professorat vers aquest actitud, són:

“Els nens estan fent un joc dirigit p el professor: terra, mar i aire. Alguns nens fan trampes i altres ho diuen al professor. Aquest diu que no pot estar mirant-los a tots i demana que cada nen sigui responsable d'ell mateix, i que no es fixi en els altres. (Ob. Centre 4, sessió 13)

“Els nens, per parelles, fan diferents exercicis d'habilitats amb pilotes. La mestra els proposa que siguin ells els qui vagin canviant els papers, ja que són grans i ella no ha d'estar pendent d'anar controlant els canvis. (Ob. Centre 2, sessió 3)

La responsabilitat entesa des del punt de vista de ser capaç de treballar sols, no sempre s'ha posat de manifest en les sessions observades. En un dels centres observats, si en un moment el /la professor/a marxava de la classe, es produïa una situació de desordre i apareixien veritables conflictes.

“Cinquè curs. Treballen passis-recepcions. El mestre surt uns moments del gimnàs i els nens comencen a xutar les pilotes, a llençar-les molt fort contra els altres, dos nens es comencen a barallar, a donar forts cops, empentes... Un d'ells acaba plorant. Quan el mestre torna, no els fa cap comentari sobre els incidents”. (Centre 3, sessió 12)

Així com en les altres matèries els nens solen tenir càrrecs: responsable de material, responsable d'ordre, etc. ,a les classes d'Educació Física no hem pogut veure que existissin càrrecs assumits per l'alumnat, ni tampoc que es potenciessin alguns dels càrrecs que habitualment ja funcionen a l'aula.

La responsabilitat va relacionada amb l'edat dels nens i depèn de la dinàmica del professor i l'alumnat de cada centre. En determinats centres el mestre pot no estar present en una activitat i els nens continuen treballant, mentre que en altres això és impossible que pugui passar.

Totes les situacions en què el professorat deixava que els nens treballessin sols, o els apel·lava a la "responsabilitat", es donaven en nens de cicle mitjà o cicle superior.

Finalment cal fer esment que existeix una gran dificultat per analitzar realment la "responsabilitat" de l'alumne. Podem observar les incidències del professor respecte a aquest tipus d'actitud però no és fàcil objectivar de quina manera l'alumnat millora o no aquesta actitud.

3.2.7. Reflexió

Situacions en les quals els nens o professors pensen, raonen o “interioritzen” sobre uns fets, situacions o vivències experimentades, intencions de futur, etc. Entendrem que aquesta reflexió pot quedar-se a un nivell personal i no manifestar-se al grup classe o també es pot verbalitzar. No s'estableix diàleg o debat, però tant el mestre com l'alumne poden donar a conèixer o no les seves vivències, o opinions sobre un determinat fet.

El mestre en un determinat moment pot voler fer una reflexió sobre un fet o una situació... sense esperar que els alumnes hi intervinguin. O un nen pot expressar un sentiment que ha experimentat sense esperar cap resposta, o simplement el professor fa pensar sobre què han fet avui i ningú no verbalitza res respecte d'això.

En les observacions realitzades hem pogut distingir entre diferents moments i característiques de la reflexió:

a. Reflexió abans de començar la classe

En un dels centres era habitual que el mestre que tenia els alumnes a primera hora del dia comencés amb una reflexió —tradicionalment la pregària—. Es tractava d'una reflexió més que una pregària, i resultava força sorprenent que fos el professor d'Educació Física qui s'ocupés del tema. Per tant, quan arribaven els nens, anaven a l'aula i sabien que durant uns 5'-10' feien una reflexió, cantaven una cançó, etc. i un cop acabada, anaven al gimnàs. Exemple:

“El mestre entra a l'aula on l'esperen els nens de segon. S'asseuen tots a les taules i el mestre els diu que avui celebren l'aniversari d'una nena i que se l'ha de felicitar. Després els diu que faran pregària: cada nen ha de pensar en silenci en dues coses que avui vulguin millorar. Tots els nens estan aproximadament un minut. en silenci absolut. Alguns, amb el cap damunt la taula. Passat el temps el mestre demana si algun nen vol dir el què ha pensat en veu alta.. Dos nens exposen:

Nen 1: “Ahir em vaig passar amb la Sílvia i avui no ho faré ja que és una companya com el Pau, el Marc... m'adono que em va saber greu...”

Nena 2: “Ahir em vaig barallar amb... i miraré de no fer-ho.” (Ob. Centre 4, sessió 11)

b. Reflexió al final de la classe

Aquesta va molt relacionada amb la part de tornada a la calma. Sempre que es treballa, sol anar acompanyada d'un determinat ambient de treball. Exemple:

"El professor tanca els llums i posa música. Els nens han de pensar en el que han fet a classe, com ho han fet. Els nens han de seguir la música amb moviments lents, estirar-se, respirar bé... Cada nen comença i acaba l'activitat quan ell vol, al seu propi ritme". (Ob. Centre 4, sessió 11)

Només hem pogut observar un centre on el professor, a més, d'introduir un joc de tornada la calma, habitualment a reflexionar els nens sobre el que havien fet o sentit durant la classe. A més, cal ressaltar que en aquest centre el professor introduïa la reflexió com una forma habitual de treball a partir dels nens de primer.

La resta de professorat, si feia aquest tipus de reflexió, la introduïa de manera molt puntual i concreta.

c. Reflexió després d'un conflicte

Alguns dels professors dels centres observats, quan sorgeix un conflicte, utilitzen el diàleg o la reflexió. A vegades la reflexió la realitza el professorat i de vegades l'alumnat. Exemples:

"Asseguts en rotllana la mestra es disposa a explicar què faran avui. No hi ha silenci, hi ha nens distrets, cops, soroll,... al cap d'una bona estona d'esperar, la mestra els diu que s'aixequin que se'n van a la classe. Tots els nens diuen nooo! La mestra reflexiona amb ells, els diu que no té ganes de cridar, que si no estan atents és molt difícil que s'entenguin... proposa que aixequin la mà els nens que estan disposats a comportar-se i que ho volen fer molt i molt bé... fantàstic! La majoria aixeca la mà". (Ob. Centre 2, sessió 10)

"Dos nens fan bastant el que els dona la gana i llencen un cercol mol alt que cau al cap d'un nen que estava al costat, i li fan mal. La mestra els ha estat al "damunt" molta estona, avisant-los, suggerint-los reptes individuals: a veure si sou capaços de... al final els ha hagut de castigar per aquesta darrera acció. Han de seure una estona i pensar en el que ha passat. Al cap d'una estona la mestra els diu: ja hi heu pensat? I els deixa tornar a participar". (Ob. Centre 2, sessió 8)

⇒ Aspectes diferencials:

La diferència més marcada es troba en la **tipologia** del centres. Hem pogut veure que en els centres religiosos és habitual fomentar la reflexió. Ara bé, dels dos centres religiosos que hem vist, es feia un **tractament** molt diferent del que hem considerat com a reflexió. En un dels centres cada dia en començar la