

# ***L'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'ESCOLA DEL FUTUR: UNA VISIÓ GLOBAL A TRAVÉS DELS MODELS PEDAGÒGICS***

***Alumne:***

*NONELL RUSCALLEDA, Marçal*

***Tutora:***

*MARTÍN HORCAJO, Montserrat*

2021-2022, Treball Final de Màster

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,  
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

3 de juny de 2022

## Resum

**[CAT] Introducció i objectius.** La següent investigació articulada a través d'una metodologia "Top-down", explora la situació actual de l'Educació Física a escala global, per a posteriorment presentar els models pedagògics i les noves tendències vinculades als mateixos com a una solució pràctica a les necessitats detectades prèviament a través d'una concepció sistèmica de la disciplina fonamentada en una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica. En aquest context, l'objectiu de la mateixa és determinar la situació actual dels models pedagògics entre el professorat d'Educació Física de diferents centres d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. **Resultats i conclusions.** Els resultats demostren un mínim coneixement dels models pedagògics entre tots els docents participants en l'estudi tot i que la seva formació decreix notablement condicionant d'aquesta manera la seva aplicació pràctica. Tot i això, es confirmen els beneficis que poden aportar els models pedagògics, així com la seva capacitat per a donar resposta a les necessitats educatives i socials actuals a escala global a través d'una visió sistèmica de l'assignatura.

**Paraules clau:** Educació Física, aproximació sistèmica, perspectiva Bernsteiniana, teoria socioecològica, models pedagògics.

## Abstract

**[ENG] Introduction and objectives.** The following research, articulated through a "Top-Down" methodology, explores the current situation of Physical Education worldwide, to later present the pedagogical models and the new trends linked to them as a practical solution to the needs previously detected through a systemic conception of the discipline based on a Bernsteinian perspective and a socio-ecological vision. In this context, the aim of the research is to determine the current situation of the pedagogical models among the teachers of Physical Education of different centers of Compulsory Secondary Education School of Catalonia. **Results and conclusions.** The results show a minimal knowledge of the pedagogical models among all the teachers participating in the study although their training decreases significantly, thus conditioning their practical application. However, the benefits that pedagogical models can bring are confirmed, as well as their ability to respond to current educational and social needs on a global scale through a systemic view of the subject.

**Keywords:** Physical Education, systems approach, Bernsteinian perspective, socioecological theory, pedagogical models.

# Índex

<b>1. Introducció</b> .....	7
<b>2. Marc teòric</b> .....	8
2.1. Fase 1 - Contextualització del camp d'estudi: L'Educació Física des d'una visió global .....	9
2.2. Fase 2 - L'Educació Física des d'una aproximació sistèmica .....	14
2.2.1. La construcció del coneixement: Una perspectiva Bernsteiniana.....	14
2.2.2. La importància del context i l'entorn: Una visió socioecològica .....	17
2.3. Fase 3 - L'Educació Física en l'escola del futur: Solucions pràctiques .....	19
2.3.1. L'Educació Física a través dels models pedagògics .....	20
2.3.2. Els models pedagògics: Exemple d'aplicació pràctica a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS).....	22
2.3.3. Consideracions respecte els models pedagògics .....	27
2.3.4. Tendències emergents: Physical Literacy & CPE .....	28
<b>3. Justificació de la recerca</b> .....	29
<b>4. Objectius i hipòtesi de la recerca</b> .....	30
4.1. Objectius de la recerca.....	30
4.2. Hipòtesi de la recerca.....	30
<b>5. Metodologia de la investigació</b> .....	31
5.1. Disseny .....	31
5.2. Mostra.....	32
5.3. Variables.....	33
5.4. Instrument.....	33
5.5. Procediment .....	34
<b>6. Resultats de la recerca</b> .....	35
6.1. Els models pedagògics en l'Educació Física: Coneixement i formació .....	36
6.2. Aplicació pràctica dels models pedagògics a través d'una visió sistèmica ...	39
<b>7. Discussió</b> .....	43

<b>8. Conclusions</b> .....	50
<b>9. Limitacions i futures línies d'investigació</b> .....	51
<b>10. Bibliografia</b> .....	55
<b>11. Annexos</b> .....	59
11.1. Tendències emergents: Physical Literacy & CPE .....	59
11.2. Qüestionari .....	63

## Índex de taules

**Taula 1.** Relació entre els models pedagògics i els ODS suggerits per a l'EF. .... 23

## Índex de figures

<b>Figura 1.</b> Classificació dels models pedagògics .....	13
<b>Figura 2.</b> Coneixement dels models pedagògics: .....	36
<b>Figura 3.</b> Mecanismes d'accés al coneixement dels models pedagògics: .....	37
<b>Figura 4.</b> Formació en models pedagògics: .....	37
<b>Figura 5.</b> Motius per no tenir formació en relació als models pedagògics: .....	38
<b>Figura 6.</b> Mecanismes d'accés a formació en relació amb els models pedagògics: ...	38
<b>Figura 7.</b> Motius per la no aplicació dels models pedagògics: .....	39
<b>Figura 8.</b> Motius d'aplicació dels models pedagògics: .....	40
<b>Figura 9.</b> Manera d'utilitzar els models pedagògics: .....	40
<b>Figura 10.</b> Dificultats, barreres o limitacions en l'aplicació dels models pedagògics:..	41
<b>Figura 11.</b> The Stairway to Lifetime Fitness, Health and Wellness .....	62

# 1. Introducció

La proposta que es desenvolupa en les següents pàgines s'integra dins l'assignatura de Treball de Fi de Màster cursada durant el segon trimestre en el context del Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional en l'especialitat d'Educació Física a la Universitat de Vic – UCC.

Segons el dossier de la mateixa Universitat, l'objectiu de l'assignatura és, per una banda, dur a terme una reflexió que relacioni els coneixements de les diferents matèries i els aprenentatges realitzats durant el màster, i, per altra banda, avaluar l'assoliment d'unes habilitats de recerca bàsiques per proposar solucions a les situacions que el docent en Educació Secundària, Batxillerat o Formació Professional troba als seus centres.

En aquest sentit, el següent estudi consisteix en una investigació que partint d'una perspectiva global i mitjançant una visió sistèmica de la matèria aprofundeix en el grau de coneixement i formació dels models pedagògics així com les barreres i limitacions en què es troba el professorat d'Educació Física d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional en la seva aplicació pràctica.

Tal com es presenta en l'índex, el treball s'articula en diferents parts. En primer lloc, trobem el marc teòric on a través de diferents referències bibliogràfiques es construeix el camp conceptual en el qual s'integra la investigació. En aquest sentit, aquest es desenvolupa a través d'una metodologia "Top-Down", és a dir, un procés a través del qual s'analitza una situació o problema determinat i es presenten solucions partint dels aspectes més globals per anar descendant progressivament fins als més específics.

Una vegada s'ha presentat la informació, es procedeix a justificar els motius que han portat a l'elaboració de l'estudi hi ha continuació s'indiquen tant els objectius com la hipòtesi vinculada a aquests. Seguidament, el treball es focalitza en la metodologia utilitzada, definint aspectes com el disseny, la mostra, les variables, l'instrument o el procediment que s'ha dut a terme per assolir els objectius i respondre a la hipòtesi.

Finalment, es mostren els resultats obtinguts i es porta a terme una discussió que analitza les dades recollides a través de la relació tant amb el marc teòric com a través d'aportacions extretes d'investigacions similars. En darrer lloc, s'extreuen les conclusions i s'aprofundeix en les limitacions que han aparegut al llarg de l'estudi així com en les futures línies d'investigació.

## 2. Marc teòric

El marc teòric té com a objectiu establir les bases teòriques, filosòfiques i pràctiques que sostenen l'ús dels models pedagògics dins l'Educació Física en un context global a través d'una aproximació sistèmica. Des d'aquesta perspectiva, per a la creació del marc teòric s'ha seguit una metodologia "Top-Down", és a dir, un procés que basant-me en Restrepo Muñoz (2009), s'utilitza en camps tan variats com, la psicologia, l'administració d'organitzacions, la salut pública, l'arquitectura o l'ecologia i que segons l'autora consisteix en l'exploració i presentació de solucions a un problema o situació determinada a través d'un procés d'anàlisi dels aspectes més globals fins als més específics d'un sistema.

Partint d'aquesta consideració, el marc teòric es construeix en tres fases que s'articulen de la següent manera:

1. En la primera es defineix i contextualitza la situació actual del camp d'estudi, és a dir, l'Educació Física, definint els elements que conformen el sistema i identificant problemes, tensions i tendències de futur així com les causes que han originat les conseqüències detectades en relació amb la matèria.
2. En la segona, s'analitza l'Educació Física mitjançant una aproximació sistemàtica que alhora s'explica des d'una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica. Aquesta etapa constitueix un eix que uneix i vertebrava les altres dues fases del marc teòric, de manera que ens permet interpretar i relacionar els problemes, tensions i tendències identificats en la primera fase amb les solucions que s'ofereixen en la tercera i última etapa.
3. Per últim, en la tercera fase, s'estableixen solucions pràctiques a les necessitats i reptes detectats en la primera fase en funció de les consideracions exposades en la segona. En aquest sentit, per una banda, es presenten els models pedagògics com una alternativa que respon a les necessitats de l'escola i societat del segle XXI a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. Per altra banda, s'introdueixen moviments emergents com la Physical Literacy o la Conceptual Physical Education i que il·lustren les noves tendències de futur en relació amb la matèria.

A continuació, doncs, es desenvolupa el marc teòric tenint en compte les apreciacions presentades amb anterioritat.



## 2.1. Fase 1 - Contextualització del camp d'estudi: L'Educació Física des d'una visió global

L'Educació Física és una disciplina influenciada per múltiples factors que en condicionen la seva naturalesa i que ha estat analitzada des de diferents punts de vista. En aquest sentit, aquesta s'ha d'adaptar a les necessitats de la societat per fer front als reptes que se li plantegen. Seguidament s'exposen des d'una perspectiva global fins a una visió específica, les principals tendències que influeixen en el desenvolupament de l'Educació Física així com les causes que han donat lloc a aquestes per a més endavant oferir opcions que responguin i s'adaptin a les necessitats que es presenten en aquest apartat.

En primer lloc i pel que fa a l'àmbit institucional, la creixent regulació dels òrgans de govern internacionals influenciats pel neoliberalisme constitueixen un factor que exerceix una pressió sobre els sistemes educatius. Algunes de les iniciatives en aquest sentit són els Objectius de Desenvolupament Sostenible, una estratègia global impulsada per les Nacions Unides que té com a objectiu crear un món més just i equitable (Baena-Morales, Jerez-Mayorga, Delgado-Floody, & Martínez-Martínez, 2021), així com les orientacions per a una Educació Física de Qualitat desenvolupades per la UNESCO (Uhlenbrock & Meier, 2020). Com a conseqüència, i segons els mateixos autors, alguns estudiosos han detectat una tendència a l'augment de la participació del sector privat en l'Educació Física (Evans & Davies, 2015; Powell, 2020; Sperka & Enright, 2018) que sembla compensar els recursos inadequats dins del sector públic i contribuir a crear una Educació Física més eficient (Williams & Macdonald, 2015). Tanmateix, i basant-me novament en Uhlenbrock & Meier (2020) aquesta relació ha estat criticada, ja que sovint els interessos corporatius superen les necessitats d'escoles, professors i estudiants (Evans & Davies, 2015; Pope, 2014; Powell, 2015).

En aquest context, Burnett (2020) destaca que les agències governamentals han revisat les seves polítiques introduint canvis de paradigma i transformant pràctiques com a estratègies per abordar les preocupacions globals vinculades a la matèria com per exemple la crisi d'obesitat o el benestar personal i social. Així doncs, i segons Paveling, Vidovich, & Oakley (2019) que alhora citen a Macdonald (2014) i Penney (2017), molts països influenciats per les tendències polítiques més àmplies a conseqüència de l'acceleració de la globalització i l'augment de la competitivitat han portat a terme reformes curriculars per adaptar-se d'aquesta manera a les tendències globals.

En la mateixa línia, Danielsen, Bruselius-Jensen & Laitsch (2017) destaquen que les agències supranacionals han influït en les polítiques educatives amb l'objectiu d'augmentar la seva eficiència. Aquestes reformes han sigut analitzades en diferents països. En el cas d' Austràlia Paveling, Vidovich & Oakley (2019) destaquen que les modificacions introduïdes en el currículum han generat tensions vinculades a les influències polítiques, posant al centre del debat temes com el poder dels governs, la ideologia en l'Educació Física, l'avaluació o la competitivitat. Pel que fa a Finlàndia, Mihajlovic (2019) remarca que el sistema educatiu del país ha rebut una atenció global en els últims anys a causa del seu èxit en les proves PISA. En el mateix article, però, l'autor assenyala basant-se en Vittika et al., (2012), que els currículums es fonamenten en la política educativa nacional, la identitat cultural i les tradicions del país i que, per tant, no es poden aplicar fora del context en el qual es desenvolupen. Per últim, a Nova Zelanda, Stevens, Ovens, Hapeta & Petrie (2021) destaquen com el neoliberalisme ha impulsat mesures relacionades amb l'impacte associat a la despesa governamental, la responsabilitat individual dels resultats en salut i el desenvolupament d'estàndards de mesura. La preocupació en aquest cas, recau en el fet que el currículum no aborda els valors nacionals del país, la seva identitat cultural o les aspiracions educatives.

Ara bé, aquestes reformes curriculars han de ser implementades per un professorat que ha d'afrontar reptes com la tecnologia (Bodsworth & Goodyear, 2017) la inactivitat física (Kennedy, Peralta, Lubans, Foweather, & Smith, 2019) els hàbits poc saludables, el sedentarisme o el consum d'alcohol i tabac entre els adolescents (Martins, Marques, Gouveia, Carvalho, Sarmiento & Valeiro, 2022). És per això que molts estudis s'han centrat a analitzar la formació del professorat d'Educació Física en les universitats a través de la PETE o Physical Education Teacher Education. En aquesta direcció, O'Sullivan (2020), aprofundeix en els reptes globals posant de manifest les crítiques en relació amb la capacitat dels programes de formació per fer front a la realitat de l'escola. En el mateix article i basant-se en Fernández-Balboa (1997) i Tinning (2000), l'autora crítica com la PETE té un enfocament centrat en els aspectes tècnics en lloc de preparar professors culturalment competents que actuïn com a agents de canvi. A més, també assenyala la incapacitat per a reflectir la diversitat de la població a les escoles i adaptar-se a contextos familiars cada cop més diversos (Walton-Fisette & Sutherland, 2018). Per últim i citant a McKenzie (2016), destaca com especialment als Estats Units, existeix una tendència vinculada a la capacitat per donar suport a programes de salut pública capaços de crear una població sana. Així doncs, buscar solucions a aquests reptes ha d'incloure la voluntat de considerar un panorama educatiu ampli i una comprensió profunda de la naturalesa canviant de la societat.

En aquest context, doncs, cal entendre les causes que han portat a l'Educació Física a arribar a la situació actual. Segons Kirk (2013) encara no existeix cap concepte capaç d'atorgar un significat essencial a l'Educació Física mentre que per Ekberg (2021) la matèria s'ha legitimat de diverses maneres al llarg dels anys. Aquest últim, es basa en Kirk (2010) per explicar que des de la dècada del 1950 s'ha intentat definir l'assignatura i utilitza a Siedentop (2020) per destacar que el contingut que ha d'aparèixer en el context de l'Educació Física no s'identifica fàcilment de manera que la discussió d'idees rivals continua en moltes parts del món. En la mateixa publicació i basant-se en Larsson & Karlefors (2015), l'autor assenyala que els objectius són difusos, posant de manifest la necessitat de desenvolupar un llenguatge de coneixement i aprenentatge. De la mateixa manera l'article d'Ekberg (2021) continua destacant que tant els professors com els estudiants tenen dificultats per entendre les motivacions de l'assignatura i què representa que els estudiants han d'aprendre (Larsson & Redelius, 2008; Swedish Schools Inspectorate, 2012; Nyberg & Larsson, 2014; Larsson & Nyberg, 2017). Seguidament, fa servir Petrie and Lisahunter (2011) per assenyalar que els docents tenen confusió a causa dels conflictes d'interessos expressats en els documents oficials hi ha Macdonald (2015) per presentar la dificultat a detectar quines competències, coneixements i habilitats han de tenir els futurs professors. Per últim i basant-se aquest cop en Dyson (2014) l'autor assenyala que el contingut que s'ha d'aprendre a l'assignatura ha de ser més clar, però això probablement no passarà sense una base conceptual definida (Penney et al., 2009).

En aquest context, Corbin (2021), assenyala que el segle XIX les activitats formals iniciades a Europa van ser el focus principal mentre que l'esport va dominar la disciplina durant el segle XX. En la mateixa línia, Kirk (2013) destaca que històricament hi ha hagut dos eixos sobre els quals s'ha sustentat l'Educació Física i que es corresponen a una tendència vinculada a l'esport i una altra vinculada a la salut. Segons el mateix autor, des de la dècada del 1950 ha predominat la visió relacionada amb esports com la gimnàstica, l'atletisme o la natació. Més recentment Mihajlovic (2019) i basant-se en Leahy et al., (2013) destaca com dos enfocaments principals han donat forma al camp de l'Educació Física. Per una banda el del pensament crític connectat amb processos de resolució de problemes i per altra banda els sociocrítics que tenen en compte els contextos socials i culturals. A més, Paveling, Vidovich & Oakley (2019) posen de manifest com les modificacions curriculars a Austràlia han generat tensions entre les innovacions centrades en l'estudiant i els enfocaments dominats per l'esport.

En línies generals, doncs, podem veure com l'Educació Física del segle XXI ha de fer front als reptes originats per les tendències polítiques globals i les reformes curriculars nacionals, generant tensions entre els diferents actors involucrats i condicionant la feina d'uns professors que han de respondre a les necessitats dels seus alumnes alhora que gestionen la relació amb els diferents grups d'interès.

En aquest procés de canvi doncs, cal entendre l'Educació Física des d'una perspectiva sistèmica que aprofundeixi en les relacions inherents entre els components que conformen la matèria i que afegeixen complexitat a la mateixa (Ward, van der Mars & Lawson, 2021). Des d'aquesta perspectiva i segons els mateixos autors, els canvis planejats o no d'un component impacten i són impactats per un o més factors del sistema generant una interdependència entre els mateixos que contrasta amb unes polítiques tradicionalment desenvolupades de manera aïllada. A més, cal tenir en compte que l'impacte de l'Educació Física en els alumnes, la famílies i la comunitat on viuen està influenciat de maneres complexes i susceptibles a la variabilitat ineludible a cada context determinat. La formació del professorat o els canvis polítics externs són altres aspectes que exerceixen una influència d'una manera difícil de quantificar.

En conjunt doncs, la interacció dels factors anteriorment descrits provoquen que no hi hagi una resposta clara a les necessitats de l'Educació Física en el context transformador actual de manera que segons els Ward et al., (2021) la millor opció és tenir diferents estratègies per a saber adaptar-se als possibles escenaris. En aquest context i segons Burnett (2020) els reptes del segle XXI han afavorit la proliferació d'innovacions que busquen donar resposta a les necessitats actuals i entre les que destaquen la Physical Literacy, basada en el desenvolupament holístic de les capacitats i competències físiques, la Health Literacy orientada a la reforma curricular en països com Suècia (Larsson & Nyberg 2017), Escòcia (Kirk et al., 2018), Canadà (Fletcher, Lorusso, & Halas, 2018), Austràlia (McCuaig & Hay, 2013) i Amèrica (Ferkel et al., 2017), la Health-Based PE que representa una aproximació contemporània al model biomèdic (Green, Cale, & Harris, 2018) o el model de multiactivitat basat en fomentar la participació activa i l'especialització esportiva.

Per la seva banda, Pérez Pueyo, Hortigüela Alcalá, Fernández Río, Calderón, García López, González-Víllora, ... & Sobejano Carrocera (2021) classifiquen els models en consolidats i emergents en funció del seu consens en la literatura i la seva evidència pràctica. A més també inclouen la hibridació entenent aquesta com un plantejament que segons González-Víllora et al., (2019), uneix diferents models (vegeu figura 1):

**Figura 1.** Classificació dels models pedagògics



Figura 3. Clasificación de Modelos Pedagógicos

**Font:** Pérez Pueyo et al., (2021, pàg. 20).

A més, i basant-me novament en Pérez Pueyo et al., (2021), els models també es poden classificar de la següent manera en funció del context on poden ser implementats:

- Contextuals: són específics de l'Educació Física com el model d'Educació Esportiva.
- Transcontextuals: poden ser utilitzats en altres camps de coneixement com l'Aprenentatge Cooperatiu o el model de Responsabilitat Personal i Social.

Així doncs, l'avantatge dels models és que es poden adaptar en funció de com s'organitzin els sistemes educatius i els valors que les escoles o els sistemes nacionals pretenen construir (Kirk, 2013).

A continuació, doncs, un cop contextualitzada l'Educació Física des d'una visió global, es passa a un segon nivell de concreció fonamentat en una aproximació sistèmica de la matèria articulada a través d'una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica.

## **2.2. Fase 2 - L'Educació Física des d'una aproximació sistèmica**

L'Educació Física des d'una visió sistèmica es fonamenta en la necessitat de comprendre els elements que interactuen en un context determinat amb l'objectiu d'entendre les seves relacions per a dissenyar estratègies que millorin el conjunt. A continuació s'aprofundeix en l'Educació Física com a sistema a partir d'una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica, fet que ens permet interpretar les causes que expliquen l'aparició dels models i el rol que poden tenir en l'Educació Física del futur.

Des d'aquest punt de vista la perspectiva Bernsteiniana ens ajuda a comprendre les tensions vinculades al camp d'estudi a través dels mecanismes de construcció i relació de coneixement dins del mateix mentre que basant-me principalment en els articles de Ward, Lawson, van der Mars & Mitchell (2021) i de Rudd, Woods, Correia, Seifert & Davids (2021), la visió socioecològica aprofundeix en la importància del context i l'entorn a l'hora de dissenyar propostes educatives que promoguin la pràctica d'activitat física a llarg termini així com l'aprenentatge significatiu de l'alumnat.

En aquesta línia, l'Educació Física des d'una aproximació sistèmica a través d'una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica ens ajuda a entendre les causes de les tensions presentades en la primera fase del marc teòric i ens ofereix les consideracions que em de tenir en compte alhora de dissenyar i aplicar opcions pràctiques com per exemple els models pedagògics.

### **2.2.1. La construcció del coneixement: Una perspectiva Bernsteiniana**

La perspectiva Bernsteiniana és un plantejament que aprofundeix en els mecanismes mitjançant els quals es construeix i relaciona el coneixement. Entendre aquest procés ens permet aplicar solucions en funció de les estructures que regeixen un context determinat a través del currículum.

En aquest sentit, i basant-me en Ekberg (2021) els treballs pedagògics de Bernstein (1975; 1999; 2000) constitueixen un marc conceptual capaç d'explicar com es forma el coneixement en l'educació a través de sistemes conceptuals integrals i multidimensionals (McPhail, 2016) amb la finalitat de construir principis generals aplicables al sistema escolar (Bernstein, 2000). En la mateixa investigació i basant-se en Bernstein (1999), l'autor assenyala que el coneixement s'explica a través del dispositiu pedagògic, que fa referència a la transformació del coneixement des de l'àmbit primari fins al context pedagògic i les estructures de coneixement que aprofundeixen en l'estructura interna i els principis organitzadors del coneixement.

En primer lloc, Ekberg (2021), cita a Singh (2002) per a presentar el dispositiu pedagògic com a un procés en què el coneixement que s'utilitza a l'escola es construeix fora de la mateixa a partir de la selecció del coneixement d'un àmbit primari que posteriorment és convertit en contingut mitjançant el currículum i finalment és aplicat utilitzant processos complexos. En el mateix article i basant-se en MacPhail (2007), l'autor assenyala que en el cas de l'Educació Física la base del coneixement deriva d'un conjunt de disciplines acadèmiques i de l'esport. En conseqüència i citant aquest cop a Macdonald & Hunter (2005) les àrees de coneixement que conformen l'Educació Física inclouen camps com l'anatomia, la fisiologia, la nutrició, la biomecànica, l'aprenentatge motor, la psicologia, la salut, la sociologia, la història, la filosofia, l'activitat física o l'esport.

Així doncs, i citant a Shay (2013), l'autor afirma que en el procés de construcció d'una assignatura, el coneixement se selecciona de manera descontextualitzada i es recontextualitza a través del currículum. Aquest moviment obliga a valorar aspectes com quina àrea de coneixement s'ha de considerar més important en una matèria, fet que pot generar diferències d'opinió entre els diferents actors involucrats. En aquest sentit, i basant-se en Bernstein (1975), Ekberg (2021) afirma que l'educació és un camp que es veu sotmès a tensions entre els actors que competeixen no només per a la definició sinó també pel coneixement que s'ha de considerar legítim.

Finalment i citant aportacions de Bernstein (2000), el mateix autor assenyala que qui assumeix el poder pel que fa a la selecció del coneixement d'una matèria també adquireix una posició vital amb relació al control simbòlic de la mateixa de manera que agafant com a referents Whatman & Singh (2015) podem dir que comprendre una assignatura escolar és entendre la relació entre el camp de producció de coneixement i el camp de recontextualització d'aquest.

Posteriorment a l'explicació del mecanisme pel qual es crea el coneixement, podem entrar a analitzar les estructures internes a través de les quals es relaciona. En aquest cas, Ekberg (2021) cita a Bernstein (1999) per explicar que existeixen dos tipus de discursos de coneixement: l'horitzontal i el vertical. Agafant com a referència el mateix estudi de Bernstein (1999) al qual afegeix aportacions d'Iverson (2007), l'autor assenyala que els discursos horitzontals fan referència al coneixement del "sentit comú", contextualitzat i segmentat a través de contextos quotidians o bé a través de mites, rumors i supersticions. A més, i basant-se aquest cop en Wolff & Hoffman (2014), s'assenyala com en les estructures horitzontals s'utilitzen diferents llenguatges per al mateix tipus de coneixement. Per últim, l'autor cita a Bernstein (2000) per a presentar

les matemàtiques com a exemple d'estructura de coneixement horitzontal. Per altra banda, i seguint amb l'article d'Ekberg (2021) els discursos verticals fan referència a coneixements abstractes, independents del context, especialitzats, conceptuals i organitzats que citant a Bernstein (1999) es basen en un conjunt de regles i procediments que regeixen la circulació del coneixement, de manera que es regula l'accés, la transmissió i l'avaluació d'aquest. En el mateix article de Bernstein (1999) es destaca el fet que en les estructures jeràrquiques, el nou coneixement s'integra a l'existent i així és com avança un camp, com per exemple, les ciències naturals.

Un cop presentats els mecanismes i estructures de creació i relació de coneixement, podem dir que els conceptes de Bernstein permeten millorar la comprensió de l'estructura interna que conforma la matèria així com la transmissió del coneixement des del seu lloc de producció fins a la seva aplicació en el context escolar.

Ara bé, Ekberg (2021), destaca que cal tenir en compte que les tensions vinculades a la matèria són fruit de l'amplitud de coneixement i la complexitat dels camps primaris que la constitueixen. En el mateix article i citant a Macdonald & Hunter (2005) l'autor posa de manifest les dificultats en la traducció del coneixement des de l'àmbit primari fins al currículum a través de la producció de coneixement a les universitats i organitzacions polítiques internacionals. Per altra banda, i basant-se aquest cop en Siedentop (2002), Ekberg (2021), afirma que és difícil identificar el contingut del coneixement associat a l'Educació Física, ja que citant a Kirk (2010), l'autor assenyala que al llarg dels anys les idees rivals s'han comparat i contrastat entre si.

Així doncs, Ekberg (2021) suggereix que l'Educació Física s'enfronta a reptes a causa de l'existència de dominis de coneixement amb diferents estructures que condicionen la matèria i que, per tant, és important aclarir quins han de constituir l'assignatura. A més, les diferències entre països accentua el debat amb relació a si existeix una base de contingut universal per a la matèria o si la base del coneixement és específica de la cultura, que seria la raó per la qual difereix arreu del món.



## **2.2.2. La importància del context i l'entorn: Una visió socioecològica**

Un cop hem analitzat la construcció i relació del coneixement des d'una perspectiva Bernsteiniana, la visió socioecològica aprofundeix en la seva transmissió a través dels aspectes que hem de tenir en compte alhora de dissenyar propostes que responguin a les consideracions presentades amb anterioritat. Segons Ward, Lawson, van der Mars & Mitchell (2021), que alhora es basen en Bronfenbrenner (2009) i Sallis et al., (2008), la perspectiva socioecològica es fonamenta en el fet que els individus formen part de sistemes socials amplis i que, per tant, cal comprendre el context en què s'integra l'educació (Bryk et al., 2015; Kirk, 2020).

Segons els mateixos autors, una aproximació socioecològica ens permet examinar la interacció dels factors personals i ambientals que influeixen en els comportaments impulsant d'aquesta manera el desenvolupament de les polítiques educatives. De la mateixa manera, destaquen la necessitat d'utilitzar enfocaments contextualment adequats per a la pràctica educativa, generant marcs alternatius per al disseny i execució de programes educatius. En aquesta línia, i basant-se en Bronfenbrenner (2009), els autors emfatitzen que l'èxit és més probable quan tots els nivells d'un sistema s'aborden simultàniament.

Ara bé, segons Rudd, Woods, Correia, Seifert & Davids (2021) la realitat històrica de l'Educació Física s'allunya de les necessitats presentades amb anterioritat. En primer lloc, pel fet que les classes s'han estructurat tradicionalment a partir de plans d'estudis dissenyats per fomentar l'aprenentatge d'habilitats específiques. En segon lloc, perquè l'avaluació se centra a comprovar si un nen ha après a ser hàbil motorment mitjançant una graella d'avaluació o llista de verificació. I per últim, perquè el format actual basat en esports o activitats amb un format tancat i en un context homogeni disminueixen el compromís emocional dels alumnes a causa de la manca d'oportunitats per desenvolupar habilitats com l'exploració, la recerca o el descobriment.

En la mateixa línia, els autors assenyalen que un dels punts fonamentals que diferencia l'Educació Física d'altres matèries és que els nens aprenen per mitjà del moviment de manera que l'aprenentatge motor es pot entendre o des d'una visió del món cognitivista o des d'una perspectiva ecològica. Per una banda, es basen en Tinning (2010) per destacar que la primera entén l'educació d'una manera acumulativa i lineal ajustada a les convencions socioculturals mentre que, per altra banda, es basen en Masschelein (2010) per argumentar que la segona, es fonamenta en la voluntat de conduir els individus a (auto)descobrir informació que enriqueixi les seves accions en un procés

recíproc continu i no lineal (Gibson, 1979) a través de l'exploració, la invenció, l'adaptació i les possibilitats d'acció en diferents contextos (Rudd et al., 2020). L'aprenentatge, doncs, és essencialment una adaptació funcional i en evolució entre les capacitats d'acció d'un individu i les limitacions de l'entorn on habita (Davids et al., 2012).

En aquest context i basant-me novament en l'article de Rudd et al., (2021), l'Educació Física des d'una perspectiva socioecològica busca fomentar l'aprenentatge de l'alumne mitjançant una interacció efectiva entre l'individu, la tasca i l'entorn en què es produeix (Davids, Handford & Williams, 1994; Warren, 2006). Perquè això succeeixi cal considerar tres teories associades a la dinàmica ecològica: la psicologia ecològica, la teoria de sistemes dinàmics i la ciència de la complexitat.

Segons els autors que alhora citen a Gibson (1979) la primera postula una relació constant i interactiva entre un individu i l'entorn en què habita. La segona i basant-se aquest cop en Davids, Handford & Williams (1994), fa èmfasi en la necessitat d'entendre que els sistemes adaptatius complexos de la natura, com el cos humà, estan canviant constantment i dinàmicament en diferents escales temporals, fluctuant entre estats d'estabilitat i inestabilitat. Per últim, la teoria dels sistemes adaptatius complexos es fonamenta en les moltes parts interactuants de les quals l'ordre sorgeix i es dissol a la natura de manera que el potencial d'interaccions contínues entre els components del sistema confereix a tot el sistema una certa quantitat de no-linealitat que proporciona una adaptabilitat inherent, però també impredictibilitat en un sistema que està canviant en escales temporals més llargues. Aquest enfocament, doncs, posa de manifest la necessitat d'entendre el cos com un tot que interactua amb sistemes més grans com la tasca o l'entorn.

Així doncs, i segons Rudd et al., (2021) la literatura científica contemporània pretén impulsar una dinàmica ecològica de l'EF basada a potenciar la capacitat de l'individu per autoregular-se a través de la interacció amb l'entorn i amb l'objectiu d'incentivar la pràctica d'activitat física a llarg termini més enllà de l'àmbit escolar.

## **2.3. Fase 3 - L'Educació Física en l'escola del futur: Solucions pràctiques**

En la primera fase del marc teòric s'ha contextualitzat el camp d'estudi identificant els reptes que ha d'afrontar l'Educació Física del futur. En la segona fase, s'ha aprofundit en aquesta realitat a través d'una visió sistèmica fonamentada en una perspectiva Bernsteiniana i una visió socioecològica. En aquest sentit, he escollit aquests plantejaments per la capacitat per integrar-se dins d'una visió sistèmica i el fet que justifiquen tant les tensions presentades en la primera fase del marc teòric com les propostes que es realitzen en la darrera etapa d'aquest. Per últim, en la tercera fase, s'ofereixen opcions pràctiques en base a les consideracions evidenciades amb anterioritat.

En aquesta línia es presenten els models pedagògics com a opció de futur pel fet que presenten una gran flexibilitat al context, adaptant-se a les necessitats dels actors implicats en el desenvolupament de l'Educació Física. Cal remarcar que la voluntat dels conceptes que es comenten no és aprofundir en les característiques pròpies de cada model sinó en els motius pels quals són una bona opció pel que fa a les necessitats de l'Educació Física segons les aproximacions utilitzades amb anterioritat.

Des d'aquest punt de vista, en primer lloc, s'expliquen les característiques d'una visió de l'Educació Física a través dels models. Seguidament, s'utilitza una proposta pràctica dels models aplicats als Objectius de Desenvolupament Sostenible de per tal d'exemplificar els beneficis que pot aportar la utilització dels mateixos en funció de les necessitats detectades en la primera fase del marc teòric i les consideracions realitzades en la segona etapa del mateix. Per últim, es presenten la Physical Literacy i la Conceptual Physical Education, dues noves innovacions amb una creixent importància i que s'originen com a resposta a les necessitats de la societat actual.

### 2.3.1. L'Educació Física a través dels models pedagògics

Segons Kirk (2013), un enfocament de l'Educació Física centrat en els models pedagògics és una manera d'aproximar-se a la matèria a través dels resultats d'aprenentatge, les estratègies d'ensenyament i les característiques de cada model. En aquest sentit i segons el mateix autor l'aproximació de l'Educació Física basada en els models es fonamenta en el treball fundacional de Jewett et al., (1995), Metzler (2005) i Lund & Tannehill (2005), autors que destacaven la necessitat de desenvolupar múltiples models per tal de donar resposta als reptes i necessitats canviants de la matèria.

En aquest sentit i basant-me novament amb Kirk (2013), un model és un concepte que consisteix en la interdependència de diferents elements basats en identificar resultats d'aprenentatge i mostrar com es poden assolir a través de la interacció entre estratègies d'ensenyament, currículum i matèria. Per tant, la interrelació d'aquests factors es pot vincular a una visió sistèmica pel fet que cal tenir en compte l'impacte entre els mateixos a l'hora de dissenyar i aplicar una determinada proposta educativa.

En la mateixa línia, l'autor també destaca que l'aparició dels models s'origina com a resposta a dues circumstàncies principals. Per una banda, el fet que els diferents arguments vinculats a la disciplina competeixen entre si per establir una veritat essencial. I, per altra banda, el domini de l'Educació Física basada en l'esport des de finals de la Segona Guerra Mundial.

En aquest context i segons el mateix autor que alhora cita a Bailey et al., (2009) una aproximació basada en els models és capaç de donar resposta a aquestes dues problemàtiques des de la noció de l'Educació Física com a camp de pràctica amb el potencial de contribuir a assolir una àmplia gamma de beneficis educatius. A més, un dels principals avantatges de la seva aplicació és que ja existeixen diversos models desenvolupats i que segons Kirk (2013), que es basa alhora en Bailey et al., (2009), cada model deixa espai per a l'adaptació, fet que és crucial per a l'èxit de les pràctiques innovadores sostenibles a les escoles. D'altra banda, també es destaca el fet que tot i que cada model té unes característiques bàsiques que faciliten l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, cada model es pot adaptar a les circumstàncies d'un context determinat. Des d'aquest punt de vista, l'ús dels models és una qüestió d'elecció en funció de l'organització de cada sistema educatiu i de la influència de factors com l'edat i etapa dels alumnes, la seqüenciació o el context.

Així doncs, podem dir que una aproximació de l'Educació Física a través dels models es relaciona amb una perspectiva Bernsteiniana pel fet que aquests es poden utilitzar de manera independent per exemple d'un currículum i amb la perspectiva socioecològica per la capacitat d'adaptar-se a les necessitats d'un context determinat afavorint l'aplicació d'innovacions que contribueixin a la creació de situacions d'aprenentatge significatiu a les escoles.

Ara bé, Casey & MacPhail (2018) presenten algunes limitacions a una perspectiva de l'EF basada en els models. Per una banda, el fet que la recerca s'ha centrat tradicionalment en l'estudi d'un únic model ensenyat de manera aïllada i, per altra banda, problemes com el retorn a les pràctiques tradicionals per part de molts professors a causa de la manca d'experiència, seguretat i competència en l'ús dels models (Casey, 2014; Gurvitch & Blankenship, 2008) després d'un període d'innovació inicial (Goodyear & Casey, 2015). En aquest context, la majoria d'estudis s'han centrat en la implementació d'un model i alguns han examinat la hibridació, però pocs han sigut capaços d'integrar els diferents models de manera significativa dins del currículum (Kirk, 2013; Lund & Tannehill, 2015 i Quay & Peters, 2008). És per això que les autores assenyalen que cal adaptar-se a un marc de referència més ampli que inclogui models únics, múltiples i híbrids.

Per tant, podem dir que una aproximació basada en els models es considera un enfocament a través del qual es pot fer una reforma significativa de l'Educació Física (Kirk, 2013; Quay & Peters 2008), ja que pot oferir un aprenentatge més ampli i profund que el que pot oferir un sol model (Lund & Tannehill, 2015). Així doncs, i seguint amb Casey & MacPhail (2018), perquè la implementació d'una Educació Física basada en els models sigui efectiva cal definir els resultats d'aprenentatge, alinear-los amb els diferents models dins del currículum, analitzar els resultats a través de la reflexió i entendre les barreres i dificultats amb què es troben els docents a l'hora d'implementar noves idees.

Així doncs, els models constitueixen una oportunitat pel desenvolupament de l'educació tot i que encara queden molts aspectes per a definir. A continuació, presento un exemple d'aplicació pràctica de diferents models a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible amb la finalitat d'il·lustrar com aquests s'integren amb les necessitats i tendències globals presentades en la primera etapa del marc teòric, així com amb les perspectives Bernsteiniana i socioecològica que apareixen en la segona fase del mateix.

### **2.3.2. Els models pedagògics: Exemple d'aplicació pràctica a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)**

El creixement de la preocupació pel que fa al futur del planeta és un dels motius pels quals el 2015, les Nacions Unides van establir un conjunt de desafiaments globals agrupats en 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible. Aquesta proposta s'integra en el concepte "Agenda 2030" i posa de manifest la necessitat que tots els nivells de la societat contribueixin a assolir els reptes establerts en aquesta iniciativa. En aquest context, Baena-Morales, Jerez-Mayorga, Delgado-Floody & Martínez-Martínez (2021), presenten diferents models i expliquen com a través de la seva aplicació pràctica poden ajudar a arribar als Objectius de Desenvolupament Sostenible. Segons els mateixos autors la utilització dels models resulta d'utilitat perquè aquests s'adapten a la varietat metodològica de l'assignatura així com a la naturalesa dels seus continguts.

Així doncs, és des d'aquesta diversitat que han aparegut diferents models d'ensenyament que han demostrat la seva utilitat en EF com per exemple l'Aprenentatge Cooperatiu (AC), el Model d'Educació Esportiva (EE) el model de Responsabilitat Personal i Social (RSP), l'Educació Aventura (EA), l'Educació per a la salut (EpS) o l'Autoconstrucció de materials (AM). En la taula 1, es mostra un resum dels 24 ODS que es poden treballar des del camp de l'EF i la seva relació amb els continguts de la matèria a través dels models pedagògics en els quals aprofundirem a continuació. En aquest sentit és important remarcar que l'objectiu del present apartat no es aprofundir ni en la naturalesa ni les característiques dels models sinó demostrar els beneficis de la seva aplicació pràctica en un context determinat, en aquest cas, els Objectius de Desenvolupament Sostenible.

## Taula 1. Relació entre els models pedagògics i els ODS suggerits per a l'EF.

**Table 2.** Proposed relationship between Models-Based Practice and the specific targets of the SDGs suggested for Physical Education.

Specific Targets Suggested	Models-Based Practice						
	CC	CL	PSR	SE	AE	SC	HE
3.4 Reducing premature mortality and promoting mental health and well-being	✓						✓
3.5 Reduction of substance abuse	✓						
3.7 Ensuring universal access to sexual and reproductive health services	✓						
3.6 Halve the number of deaths and injuries caused by road traffic accidents worldwide	✓						
4.1 Ensure that all girls and boys complete primary and secondary education, which should be free, equitable, and of good quality	✓	✓					
4.4 Improving skills for access to employment, decent work, and entrepreneurship		✓	✓	✓			
4.5 Reduction of gender disparities in education and equality of vulnerable people	✓	✓	✓				
4.7 Improving knowledge to promote sustainable development (e.g., sustainable lifestyles)						✓	✓
4.a Improvement of school facilities						✓	
5.1 Elimination of discrimination against all women and girls	✓	✓	✓				
5.2 Eliminate all forms of violence against all women and girls in the public and private spheres	✓	✓	✓				
5.5 Women's participation and equal opportunities	✓	✓	✓				
5.c Promoting gender equality and empowerment of women and girls	✓	✓	✓				
8.3 Entrepreneurship, creativity and innovation, and promoting the formalization and growth of enterprises				✓		✓	
8.9 Promote sustainable tourism that creates jobs and promotes local culture and products					✓		
10.2 Social, economic and political inclusion of all people		✓	✓				
10.3 Ensuring equal opportunities and reducing inequality of outcomes	✓	✓	✓				
12.1 Sustainable Consumption and Production					✓		
12.2 Sustainable management and efficient use of natural resources					✓	✓	
12.5 Significantly reduce waste generation						✓	
12.8 Ensure information and knowledge relevant to sustainable development						✓	
13.1 Strengthen capacity to adapt to climate and natural disaster-related risks in all countries					✓	✓	
13.3 Improve education, awareness, and human and institutional capacity for climate change mitigation, adaptation, mitigation, and early warning					✓		
16.7 Ensure inclusive, participatory, and representative decisions that respond to the needs	✓	✓	✓				

CC, Content of curriculum CL, Cooperative Learning PSR, Personal and Social Responsibility Model SE, Sports Education AE, Adventure Education SC, Self-Construction material HE, Health Education, ✓, Potential relationship.

Font: (Baena-Morales et al., 2021, pàg. 13).

### Cooperative Learning (CL) o Aprenentatge Cooperatiu (AC)

Segons Baena-Morales et al., (2021) que ahora es basen en Baena-Morales, Jerez-Mayorga, Fernández-González, López-Morales (2020), Fernández Río (2017) i Johnson & Johnson (2002), les tècniques d'Aprenentatge Cooperatiu aplicades a l'EF permeten incentivar la relació entre els alumnes i afavoreixen el desenvolupament d'habilitats personals que permeten millorar la interdependència positiva i les responsabilitats individuals, socials i grupals. A més i citant aquest cop a Fernández Río (2017) i Dyson (2002), els autors assenyalen que en el cas de l'EF, la matèria implica inherentment un contacte entre persones, fet que augmenta els beneficis de la cooperació entre el grup. Pel que fa als ODS i basant-me novament en Baena-Morales et al., (2021), l'Aprenentatge Cooperatiu es pot relacionar amb diferents objectius. En primer lloc, el 4.4 que fa referència al desenvolupament de competències emprenedores per facilitar l'accés a l'ocupació es pot vincular al desenvolupament d'actituds innovadores i cooperatives en els estudiants que segons López Hurtado & Viáfara González (2007) o Putnam (1999) presenta l'Aprenentatge Cooperatiu. A més, l'objectiu 4.5 que es

focalitza en el foment de la igualtat de les persones vulnerables, es pot treballar amb l'AC pel fet que els membres d'un grup cooperatiu han de respectar la tasca dels seus companys per assolir un objectiu comú (Guzmán & Payá, 2020; Suárez-Cunqueiro, Gándara-Lorenzo, Mariño-Pérez, Piñeiro-Abalo, Pérez-López & Tomás, 2017). Un altre exemple podria ser l'objectiu 8.3 basat en l'emprenedoria, la creativitat i la innovació en el context empresarial on les habilitats socials i individuals de l'EF adquireixen una importància especial (Salager-Meyer, 2009; Krstic, Filipe, & Chavaglia, 2020). Per últim i segons Johnson & Johnson (2002) i Dyson (2002), l'AC també es pot relacionar amb l'objectiu 16.7 referent al fet de garantir decisions inclusives, participatives i representatives, ja que el respecte als altres hi ha la diversitat és una de les característiques intrínseques i pròpies d'aquest model.

### **Model of Personal and Social Responsibility (PSR) o de Responsabilitat Social i Personal (RSP)**

Seguint amb Baena-Morales et al., (2021) que en aquest cas es fonamenten en García-García, Manzano-Sánchez, Belando-Pedreño & Valero-Valenzuela (2020) i en Cómez-Mármol, Martínez, Sánchez, Valero & González-Villora (2017), el model de Responsabilitat Personal i Social ha demostrat ser vàlid en EF per desenvolupar competències relacionades amb la responsabilitat individual i col·lectiva fomentant valors com el respecte i la igualtat (Block & Obrušnikova, 2007; Hellison, 2011). Pel que fa a els ODS i segons diferents autors citats per Baena-Morales et al., (2021), aquest model permet la creació d'una consciència social independentment del gènere (Androutsos & Brinia, 2019) de manera que es pot relacionar amb els objectius 5.1, 5.2, 5.5 i 5.c centrats a eliminar les desigualtats entre homes i dones així com a promoure i afavorir l'empoderament de les dones i la igualtat d'oportunitats. A més, també contribueix a desenvolupar la consciència personal i col·lectiva de les persones (Sánchez-Alcaraz Martínez, Courel Ibáñez, Sánchez Ramírez, Valero Valenzuela & Gómez Mármol, 2020) de manera que es pot vincular amb l'assoliment de l'objectiu 16.7 basat en garantir decisions i fomentar la participació inclusiva. Per últim, també es pot vincular a l'ODS 10 i concretament al 10.2 basat en la inclusió social, econòmica i política de totes les persones i el 10.3 que busca garantir la igualtat d'oportunitats i reduir les desigualtats (Cómez-Mármol et al., 2017; Hellison, 2011).



## **Sports Education Model (SE) o Educació Esportiva (EE)**

Basant-me novament en Baena-Morales et al., (2021) que ahora citen a Siedentop, Hastie & Van der Mars (2011), l'objectiu de l'Educació Esportiva és crear un context que fomenti l'aparició d'experiències esportives a través d'una diversitat de rols com per exemple el d'entrenador, preparador físic, àrbitre o analista. D'aquesta manera, i segons Kao (2019), les funcions que ofereix aquest model permeten desenvolupar habilitats socials i personals com el treball en equip, la transferència de responsabilitats, l'empatia o el foment de l'autonomia. En relació amb els ODS, l'Educació Esportiva es vincula amb l'ocupabilitat a través d'objectius com el foment de l'emprenedoria, la creativitat i la innovació (8.3), l'assoliment de nivells més alts de productivitat econòmica mitjançant la diversificació, la modernització tecnològica i la innovació (8.2), la millora de les competències per accedir a l'ocupació, el treball digne i l'emprenedoria (4.4), així com amb els objectius vinculats a la socialització i el respecte com per exemple el 16.7 que pretén garantir decisions inclusives, participatives i representatives.

## **Adventure Education Model (AE) o Educació Aventura (EA)**

Seguint amb l'article de Baena-Morales et al., (2021), aquest model es crea amb l'objectiu de generar un entorn d'aprenentatge a través de la interacció amb el medi (Galloway, 2006) i es relaciona amb pedagogies que impliquen una filosofia de treball basada en la idea que l'ésser humà té la capacitat de desenvolupar tot el seu potencial a través de la relació amb el medi natural. A més i basant-se en Gehris, Kress & Swalm (2010) els autors assenyalen que aquest model ajuda a promoure activitats en entorns naturals en el temps lliure dels alumnes. L'Educació Aventura pel que fa als ODS es vincula bàsicament amb la cura del medi ambient i amb objectius basats a posar èmfasi en el desenvolupament d'un turisme sostenible (8.3), gestionar els recursos naturals de manera sostenible i eficient (12.1) potenciar la capacitat d'adaptació als riscos derivats del clima i els desastres naturals (13.1) o millorar l'educació, la conscienciació i la capacitat humana i institucional en relació al canvi climàtic (13.3).

## **Self-Construction of Materials (SC) o Autoconstrucció de Materials (AM)**

Pel que fa a l'Autoconstrucció de Materials Baena-Morales et al., (2021) assenyalen que en l'EF ha estat tradicionalment una manera de treballar per formar una consciència ecològica tant en l'alumnat com la comunitat educativa potenciant la capacitat de cooperació i creativitat dels estudiants (Fernandez-Rio & Mendez-Gimenez, 2014). Així, doncs, aquest model es pot relacionar amb els ODS 13.1 i 13.3 que defensen la importància del respecte al medi ambient o la reducció de les conseqüències de l'escalfament global, el 12.1 vinculat al consum i producció sostenibles, el 12.2 relacionat amb l'ús eficient dels recursos naturals, el 12.5 sobre la reducció de la generació de residus i el 12.8 enfocat a garantir la qualitat de la informació. A més, el context cooperatiu que apareix en l'elaboració d'un material autoconstruït i la creativitat derivada de la mateixa activitat fomenten el desenvolupament de competències vinculades amb l'emprenedoria (4.4 i 8.3).

## **Health Education (HE) o Educació per a la Salut (EpS)**

L'Educació per a la Salut és un dels models amb més creixement en l'actualitat. Segons Baena-Morales et al., (2021) que alhora es basen en Haerens, Cardon, De Bourdeaudhuij & Kirk (2011) aquest model defensa la necessitat d'entendre l'EF no només com el desenvolupament d'un conjunt d'habilitats sinó com a una disciplina on la salut hauria de ser al centre de l'enfocament de la matèria amb l'objectiu d'aconseguir uns majors nivells d'AF a través d'un "aprenentatge permanent" més enllà del context educatiu. Des d'aquest punt de vista la EpS es vincula amb objectius relacionats amb la salut i el benestar com la reducció de la mortalitat prematura i la promoció de la salut i el benestar mental (3.4) o la reducció de l'abús de consum de substàncies addictives (3.5). Així doncs, els beneficis de l'EF i l'AF en els joves són evidents i, per tant, aquest model defensa la necessitat de fomentar hàbits de vida saludables que es repeteixin amb regularitat per tal de generar ciutadans més feliços i amb millor qualitat de vida.

## **Models i Continguts en EF: Propostes de desenvolupament i millora**

En conjunt, i segons Baena-Morales et al., (2021) els models afavoreixen el desenvolupament d'iniciatives com la inclosa en l'objectiu 3.6. dels ODS que promou l'ús de la bicicleta entre els estudiants per contribuir a una mobilitat més sostenible o l'ODS 4 on es tracta l'educació de qualitat. A més, un altre possibilitat podria ser relacionar la introducció de pauses actives (Hillman, Erickson & Kramer, 2008; Layne, Yli-Piipari & Knox, 2020) amb els beneficis neurocognitius i acadèmics de l'AF (Haerens, Cardon, De Bourdeaudhuij & Kirk, 2011; Guiney & Machado, 2013). Així doncs, existeix una relació dels continguts d'EF amb els objectius específics de l'Agenda 2030 a través dels models i entre els quals destaquen la creació d'una consciència ambiental i l'ús sostenible dels recursos a través del model d'Educació Aventura o l'Autoconstrucció de Materials, el desenvolupament de competències relacionades amb el treball en equip o el respecte mitjançant l'Aprenentatge Cooperatiu o el model de Responsabilitat Social i Personal, el rendiment laboral i l'emprenedoria vinculada a l'Educació Esportiva, o la millora dels nivells d'adherència per a la realització d'AF gràcies a l'Educació per a la Salut. Per tant, vista la capacitat dels models per adaptar-se a les necessitats globals de la societat actual cal desenvolupar estratègies per aplicar aquests mitjançant l'establiment d'objectius realistes en funció dels recursos disponibles, la creació de resultats a través d'indicadors i fonts de dades verificables, i el desenvolupament d'una cultura institucional que doni suport a aquestes iniciatives.

### **2.3.3. Consideracions respecte els models pedagògics**

Un cop presentada una aproximació de l'Educació Física a través dels models podem dir que aquests responen a les tendències globals presentades en la primera fase del marc teòric i demostren la seva capacitat per harmonitzar diferents factors des d'una perspectiva sistèmica. En aquest sentit, i com hem vist en l'apartat anterior, els models són capaços de respondre a la creixent regulació dels òrgans de govern internacionals a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. A més, també s'adapten a les reformes curriculars independentment del país on s'apliquin i ofereixen al professorat eines per a afrontar reptes com l'obesitat, el sedentarisme o el consum d'alcohol i drogues entre els adolescents.

En la mateixa línia, podem dir que des d'una aproximació sistemàtica basada en una perspectiva Bernsteiniana els models han demostrat que poden ser aplicats independentment de la font de creació i els mecanismes de relació del coneixement fet que elimina les barreres i tensions produïdes per exemple per les reformes curriculars i la voluntat d'imposar una determinada corrent ideològica. A més, l'exemple pràctic anterior també ens mostra com des d'una perspectiva socioecològica es confirma la a capacitat dels models per adaptar-se al context hi ha l'entorn, incentivant d'aquesta manera la creació de situacions d'aprenentatge significatives.

#### **2.3.4. Tendències emergents: Physical Literacy & CPE**

Per últim i un cop finalitzat el procés on s'estableixen els models com una opció als reptes de futur a través d'una visió sistèmica, en l'annex 11.1, es presenten dues innovacions que tot hi no considerar-se models com a tal reben cada vegada més atenció per part de la literatura científica i els òrgans de govern. En aquest sentit, cal remarcar que ambdós corrents s'exposen a l'annex perquè estan inherentment lligats als models pel que fa a la seva naturalesa i per la seva importància en els països anglosaxons però no s'inclouen en la part pràctica pel fet que són moviments recents que encara no tenen un consens especialment en els països de parla no anglesa.

En qualsevol cas, tant la Physical Literacy com la Conceptual Physical Education són moviments pedagògics emergents que defensen la necessitat de veure l'Educació Física des d'un sentit més global i holístic a través de programes que potenciïn l'adquisició de competències que permetin formar individus actius al llarg de la vida la en funció de les necessitats de cada persona, situació i context. Tot i això, ambdós corrents difereixen essencialment en el fet que per assolir aquest objectiu la Physical Literacy utilitza programes eminentment pràctics mentre que la Conceptual Physical Education fa servir estructures amb un marcat component teòric.

### **3. Justificació de la recerca**

Els canvis constants de la societat contemporània han portat a una necessitat de reflexió en múltiples àmbits. En aquest sentit, l'escola és un element fonamental a tenir en compte en aquest procés a causa de la seva capacitat transformadora. En aquest context, cal tenir en compte que les modificacions estructurals dels òrgans de govern i els centres, també afecten les persones i que, per tant, les característiques i necessitats personals i col·lectives canvien al llarg del temps.

Des d'aquesta perspectiva, és necessària una aproximació global i holística que sigui capaç de respondre als reptes actuals alhora que s'adapta i harmonitza amb la realitat econòmica, social i mediambiental del segle XXI. Pel que fa a l'Educació Física, personalment he viscut una matèria tradicionalment dominada per l'esport, tot i que actualment s'intueix una tendència més centrada en la salut i el desenvolupament d'hàbits al llarg de la vida. Així doncs, els motius exposats amb anterioritat m'han generat una inquietud per explorar les principals innovacions pedagògiques que emergeixen com alternatives per afrontar els reptes de la matèria.

Des d'aquest punt de vista, els models pedagògics són una proposta que m'ha cridat l'atenció per la seva capacitat d'adaptació i transversalitat, de manera que he volgut aprofundir en la seva situació actual, intentant explorar i confrontar les idees, propostes, projectes i programes que reben més atenció tant entre el professorat de la matèria com en la literatura científica més recent. En línies generals, doncs, aquesta recerca respon a la necessitat d'entendre amb un nivell de comprensió més profund, els desafiaments que ha d'afrontar l'Educació Física en un entorn complex i canviant a través dels models pedagògics, una opció que tot i el seu poc recorregut presenta un gran nombre de possibilitats.

## **4. Objectius i hipòtesi de la recerca**

A continuació es presenten els objectius que es plantegen per a la present investigació així com la hipòtesi referent als mateixos. En aquest sentit, cal tenir en compte que la finalitat que es persegueix en aquest apartat es conèixer la situació dels models pedagògics en els centres escolars d'Educació Secundària de Catalunya partint de la premissa que en el marc teòric es justifica la utilització d'aquests des d'una aproximació sistèmica i com a resposta a les tensions i problemes vinculats a la matèria des d'una visió global.

### **4.1. Objectius de la recerca**

1. Analitzar el nivell de coneixement, formació i utilització dels models pedagògics presentats en el marc teòric entre el professorat d'Educació Física d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de diferents centres escolars de Catalunya.
2. Identificar les barreres i limitacions per a l'aplicació dels models pedagògics presentats en el marc teòric entre el professorat d'Educació Física d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de diferents centres escolars de Catalunya.

### **4.2. Hipòtesi de la recerca**

La manca de formació, coneixement i suport en relació amb els models pedagògics dificulten o impedeixen la seva correcta aplicació pel que fa al professorat d'Educació Física d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de diferents centres escolars de Catalunya.

## 5. Metodologia de la investigació

En aquest apartat, es mostra el procediment utilitzat amb la intenció de donar resposta als objectius de la investigació així com a la hipòtesi plantejada.

### 5.1. Disseny

Per a la realització d'aquest treball s'ha optat per a la utilització d'una metodologia quantitativa. Basant-me en De Canales, De Alvarado & Pineda (1994), aquest model d'investigació es limita a recollir dades, descobrir fets i analitzar fenòmens, però no transcendeix a la seva interpretació ni a la recerca d'accions que condueixin a transformar la realitat. En la mateixa línia de l'aportació anterior, Blasco Mira & Pérez Turpin (2007), entenen la metodologia quantitativa com a un procés que busca conèixer la realitat a través d'un estudi extrapolable i generalitzable centrat en l'anàlisi de fets objectius vinculats a lleis generals. Des d'aquest punt de vista i basant-se alhora en Villar-Álvarez (2004) els autors presenten tres enfocaments corresponents a aquest tipus de metodologia: el tècnic-tecnològic, el mediacional i el sociocultural:

- **Tècnic-tecnològic:** Busca l'eficiència en els diferents aspectes de l'ensenyament mitjançant línies d'investigació com la millora dels plantejaments globals i l'anàlisi de l'ensenyament.
- **Mediacional:** Aprofundeix en aspectes com el pensament docent i el de l'alumne, l'ensenyament reflexiu o la motivació relacionada amb la pràctica d'activitat física i esport.
- **Sociocultural:** Es focalitza en els aspectes socials i culturals de l'entorn global en què es desenvolupa l'ensenyament com per exemple, el context de classe, l'entorn social i cultural, la transmissió d'idees i ideologia o les influències de la cultura en l'ensenyament de l'AF i l'esport.

La present investigació es podria integrar, d'una banda, en el corrent tècnic-tecnològic, ja que es presenten els models com a una possible solució de futur que millori els plantejaments globals de l'EF actual. D'altra banda, però, l'estudi també es podria entendre des d'una perspectiva sociocultural, pel fet que les innovacions proposades es troben inherentment influenciades pels canvis de la societat, l'escola i l'educació actual.

En conjunt doncs, podem dir que la metodologia quantitativa utilitza un conjunt de variables observables i quantificables obtingudes a través de diferents instruments que serveixen per a comprendre millor una realitat determinada.

## 5.2. Mostra

La mostra que s'ha utilitzat per al present estudi inclou el professorat d'Educació Física de diferents centres d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de Catalunya.

Els criteris de selecció per a participar en la investigació inclouen les següents consideracions:

1. Ser o haver estat professor d'Educació Física en un centre d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de Catalunya en qualsevol de les seves modalitats: pràctiques, interinatge, funcionari ...
2. Voler col·laborar de manera voluntària i estar disposat a participar en la present investigació respectant els terminis temporals i les normes establertes.

En aquest sentit, cal dir que la mostra s'ha fet arribar a un total de 60 docents distribuïts de la següent manera: Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, especialitat d'Educació Física de la Universitat de Vic–UCC (33), Institut Rocagrossa de Lloret de Mar (17), Institut Lluís Companys de Tordera (3), Escola Institut Font del Ferro de Palafolls (2), Institut Ramon Turró i Darder de Malgrat de Mar (2), Institut de Tiana (1), Institut de Gurb (1) i Institut de Pineda de Mar (1) dels quals han participat un total de 23 docents d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius, és a dir, un 38,3% de la mostra potencial.

Pel que fa a la composició de la mostra que finalment ha participat cal dir que en relació amb el sexe 8, és a dir, un 34,8% són professores i 15, és a dir, un 65,2% són professors. En relació amb l'edat, 10 dels participants, és a dir, un 43,5% tenen menys de trenta anys. Un altre 43,5%, és a dir, uns altres 10 dels enquestats se situen en la franja d'edat entre els 30 i els 50 anys, mentre que només 3 dels participants, és a dir, un 13% superen els cinquanta anys. Quant als anys d'experiència com a docent, la gran majoria dels i les participants, concretament 14, és a dir, un 63,6%, tenen menys de cinc anys de trajectòria com a professors d'Educació Física mentre que només el 9,1%, és a dir, 2 es troben en la franja d'edat que va d'entre els 5 i 10 anys. Per la seva banda un 27,3%, és a dir 6, superen els deu anys d'experiència com a docent.



### 5.3. Variables

Les variables seleccionades per a ser analitzades en el present estudi busquen ser un mecanisme per a obtenir informació vinculada als objectius i la hipòtesi d'aquest. És per això que s'han fet servir dades i indicadors referents al nivell de coneixement i el grau d'utilització dels principals models pedagògics presentats en el marc teòric així com les principals barreres i limitacions vinculades a la seva aplicació pràctica entre el professorat d'Educació Física d'Educació participant en l'estudi.

### 5.4. Instrument

En el context del model d'anàlisi presentat amb anterioritat, l'instrument que s'ha seleccionat per a l'obtenció de dades i l'anàlisi de les mateixes és un qüestionari d'elaboració pròpia. En aquest sentit, Blasco Mira & Pérez Turpin (2007) entenen el qüestionari com a un procediment d'exploració d'idees i creences generals sobre algun tema de la realitat i elaborat d'acord amb esquemes de referència teòrics i experiències definides per un col·lectiu i context determinat. D'aquesta manera, els mateixos autors assenyalen que en la pàgina 186 de la investigació de Rodríguez et al., (1996) es defineix el qüestionari com a:

“Tècnica de recollida d'informació que suposa un interrogatori en què les preguntes establertes prèviament es plantegen sempre en el mateix ordre i es formulen amb els mateixos termes. Aquesta tècnica es realitza sobre la base d'un formulari prèviament preparat i estrictament normalitzat”.

En el cas del qüestionari referent a la present investigació, aquest s'estructura de la següent manera: en primer lloc, es contextualitza la mostra a través de la recollida d'informació personal i professional en relació amb el sexe, l'edat i els anys d'experiència com a docent dels participants. A continuació, es realitza una valoració inicial on es classifiquen els mateixos en quatre grups en funció del grau de coneixement, formació i utilització dels models. Seguidament i en funció de la resposta s'assignen les preguntes que ha de respondre cada participant, organitzades alhora en 4 dimensions basades en el seu perfil. Finalment, un cop realitzada la valoració inicial, el qüestionari consta de 10 preguntes d'opció múltiple classificades en 3 àmbits i 1 pregunta oberta d'opinió personal en funció del perfil de cada participant (vegeu annex 11.2).

## 5.5. Procediment

Pel desenvolupament de la present investigació s'ha seguit un procediment estructurat amb la voluntat de donar resposta als objectius i la hipòtesi de la recerca.

En primer lloc, es va elaborar un qüestionari amb la finalitat d'obtenir informació personal i professional per tal d'establir els diferents perfils de professorat en relació amb el coneixement, la formació i l'aplicació dels models pedagògics així com les principals barreres i limitacions que es troba el professorat d'Educació Física en l'ús d'aquests.

Posteriorment al disseny i creació del qüestionari es va realitzar una prova pilot amb dos objectes semblants a la mostra d'estudi, és a dir, un assaig que segons Meneses & Rodríguez (2011a) consisteix en conèixer la opinió dels participants per tal d'identificar possibles problemes de comprensió de les preguntes, dificultats amb les respostes definides, o errors en relació amb el procés per a contestar el qüestionari. Els docents col·laboradors no van manifestar cap problema o interferència.

Seguidament, es va contactar amb els i les docents de diferents Instituts per tal de veure si volien col·laborar en l'estudi de manera voluntària i informant del fet que en tot moment es respectarien els criteris i les normes de confidencialitat i anonimat.

A continuació, des del dimarts 21 de març es va començar a compartir el qüestionari a través del Google Forms per a recollir les dades de forma progressiva en dues etapes. En primer lloc es va compartir el qüestionari amb els 7 Instituts que havien confirmat la seva participació a l'estudi i seguidament es va fer arribar als alumnes del Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, de l'especialitat d'Educació Física de la Universitat de Vic–UCC. Durant aquest període també es va contactar per correu electrònic amb altres centres propers i amb característiques similars a la zona de la mostra però no es va obtenir resposta. Es va fixar com a data límit per a contestar el dilluns 18 d'abril. Les respostes rebudes després d'aquesta data no s'han tingut en compte. En aquest sentit, al acabar el període marcat, d'una mostra potencial de 60 respostes se'n van rebre 23, és a dir, un 38,3% de la població.

Per últim un cop acabat el procés de recollida de dades es va iniciar l'anàlisi dels resultats del qüestionari per a relacionar-los amb la teoria i amb les aportacions d'investigacions similars.

## 6. Resultats de la recerca

Posteriorment a la recollida de dades, es presenten els resultats del qüestionari basant-me en les respostes dels participants a través d'un anàlisi descriptiu que s'organitza en dos apartats vinculats al marc teòric. En aquest sentit, cal recordar que el qüestionari s'ha fet arribar a un total de 60 docents d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius dels quals han participat un total de 23, és a dir, un 38,3% de la mostra potencial. La composició de la mostra es pot consultar en l'apartat 5.2 del mateix treball.

Per altra banda, un cop contextualitzada la mostra pel que fa a la informació personal i professional del professorat participant, podem classificar els docents en funció del seu perfil professional a través de la valoració inicial. En aquest sentit, no hi ha hagut cap participant que s'inclogués en la primera opció corresponent a "No tinc ni coneixement ni formació en relació amb els models" de manera que la mostra és reduïda a tres grups. En primer lloc, un 30,4%, és a dir, 7, afirmen que tenen coneixement però que no tenen formació en relació amb els models. Un 21,7%, és a dir, 5, declaren que tenen coneixement i formació però que no els apliquen mentre que pràcticament la meitat, un 47,8%, és a dir, 11, tenen coneixement, formació i apliquen els models.

En aquest context, podem passar a presentar els resultats de les preguntes d'opció múltiple diferenciades en dues parts:

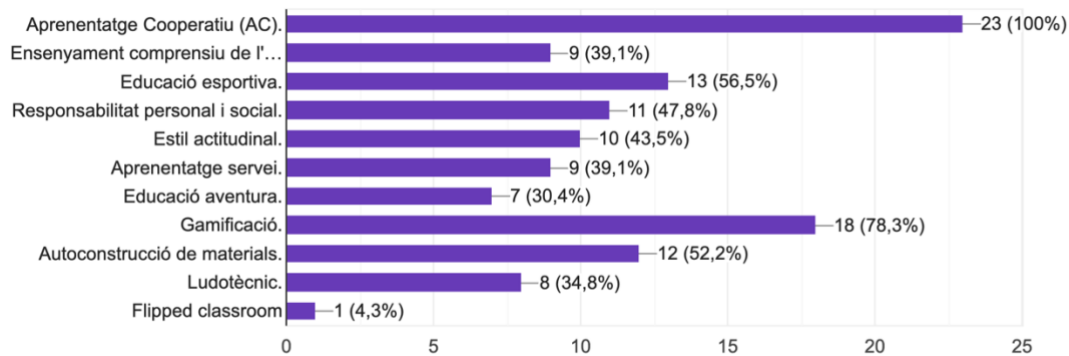
- Per una banda, en el subapartat 6.1. es presenten els resultats en relació amb el coneixement i formació dels models pedagògics, entenent que aquests s'originen com a resposta a les tendències identificades en la Fase 1 del marc teòric, com són per exemple, la influència dels òrgans de govern internacionals i nacionals, les reformes curriculars o els programes de formació del professorat.
- Per altra banda, en el subapartat 6.2. es presenten els resultats corresponents a l'aplicació pràctica dels models pedagògics entre el professorat participant a l'estudi així com les barreres que es troba en la seva implementació entenent que els beneficis associats a la utilització dels models pedagògics presentats en la Fase 3 del marc teòric es justifica a través de la visió sistèmica de l'Educació Física presentada en la Fase 2 del mateix.

Tot i aquesta diferenciació, cal tenir en compte que des d'una visió sistèmica, els elements que conformen un sistema es relacionen inherentment entre si, de manera que des d'aquesta perspectiva els resultats que es presenten a continuació estan vinculats per naturalesa amb les diferents fases del marc teòric.

## 6.1. Els models pedagògics en l'Educació Física: Coneixement i formació

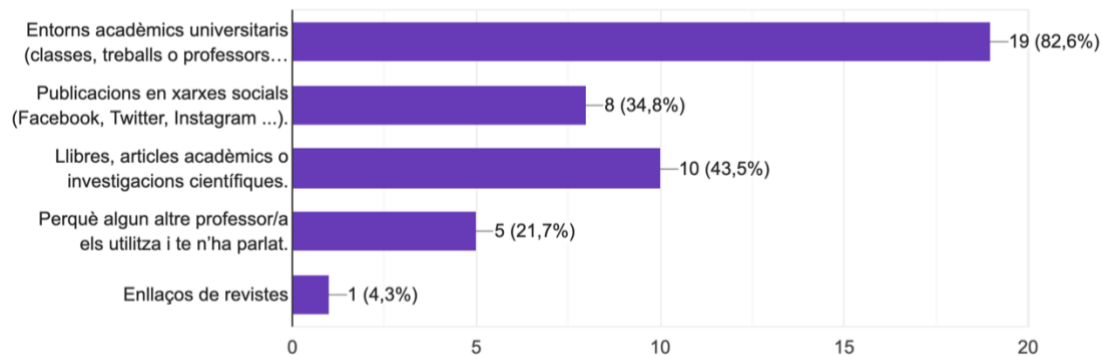
Pel que fa al coneixement dels models pedagògics destacar un clar predomini de l'Aprenentatge Cooperatiu, ja que el 100% dels enquestats coneixen aquest model. A continuació, trobaríem la Gamificació amb un percentatge del 78,3% mentre que l'Educació Esportiva (56,5%), i l'Autoconstrucció de Materials (52,5%) també superarien el 50%. Per altra banda, en una franja d'entre el 30% i el 50% es situen la resta d'opcions corresponents al model de Responsabilitat Personal i Social (47,8%), l'Estil Actitudinal (43,5%), l'Ensenyament Comprensiu de l'Esport (39,1%), l'Aprenentatge Servei (39,1%) el Ludotècnic (34,8%) i l'Educació Aventura (30,4%). A més, un dels participants va afegir que coneixia un altre model pedagògic, concretament el Flipped Classroom, i que constitueix un 4,3% de les respostes (vegeu figura 2).

**Figura 2.** Coneixement dels models pedagògics:



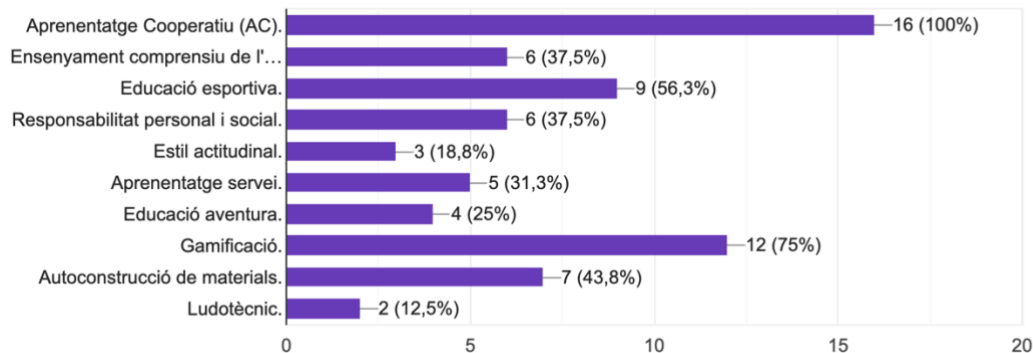
Pel que fa als mecanismes a través dels quals el professorat participant ha tingut coneixement dels models seleccionats, de les 23 respostes obtingudes, la gran majoria, concretament 19 (82,6%), assenyalen que han tingut coneixement dels models en l'entorn acadèmic universitari. Amb un percentatge molt inferior corresponent al 43,5%, 10 dels participants han tingut coneixement dels models a través de llibres, articles acadèmics o investigacions científiques, mentre que 8, és a dir, un 34,8% han tingut coneixement mitjançant publicacions a les xarxes socials. Només 5 dels participants, és a dir, un 21,7% indiquen que tenen coneixement dels models perquè algun altre professor/a d'Educació Física els utilitza i els n'hi ha parlat. També s'afegeixen els enllaços de revistes com a opció alternativa (vegeu figura 3).

**Figura 3.** Mecanismes d'accés al coneixement dels models pedagògics:



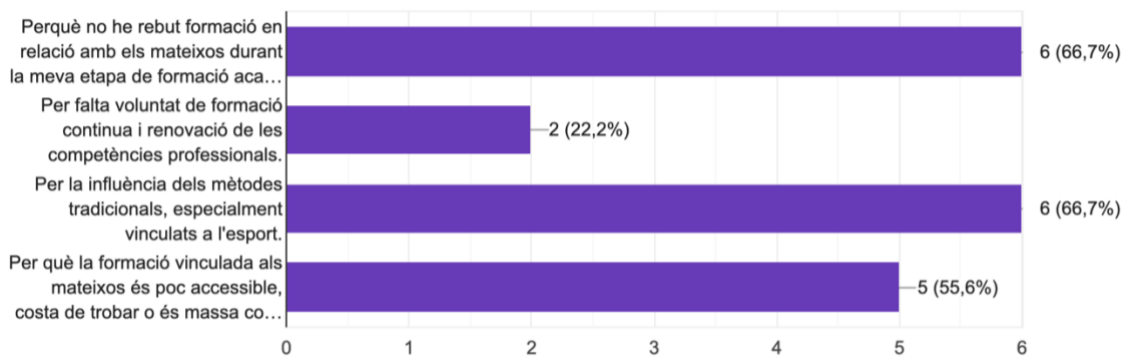
En relació amb la formació vinculada als models del professorat participant que ha obtingut formació, un 100% ha rebut formació pel que fa a l'Aprenentatge Cooperatiu i un 75% en Gamificació. Un 56,3% dels participants n'ha rebut en Educació Esportiva mentre que l'Autoconstrucció de Materials (43,8%), l'Ensenyament Comprensiu de l'Esport (37,5%), la Responsabilitat Personal i Social (37,5%), l'Aprenentatge Servei (31,3%), l'Educació Aventura (25%) i l'Estil Actitudinal (18,8%) no arriben al 50%. Només dos dels participants, és a dir, un 12,5% han rebut formació en relació amb el model Ludotècnic (vegeu figura 4).

**Figura 4.** Formació en models pedagògics:



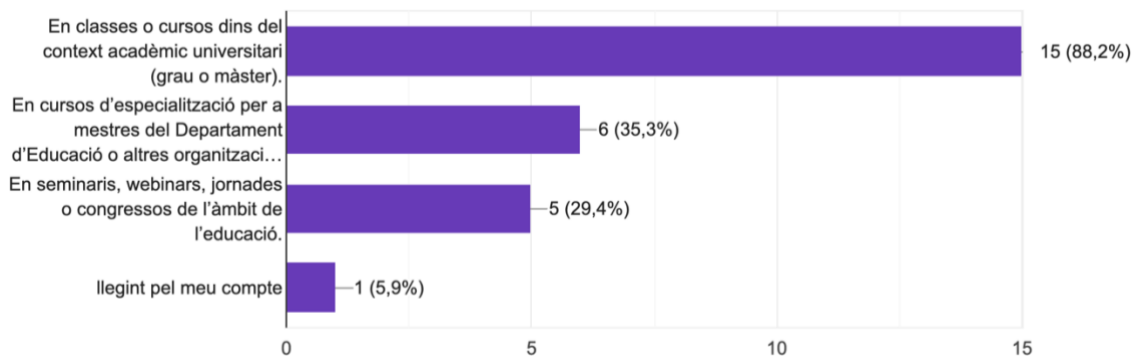
Per altra banda, i pel que fa als docents que no han rebut formació, un 66,7% dels participants, corresponent a 6 docents, assenyalen entre els motius el fet de no haver rebut formació durant la seva etapa acadèmica, mentre que un altre 66,7% destaca la influència dels mètodes tradicionals, especialment vinculats a l'esport com a un altre factor a tenir en compte. Amb un percentatge també considerable corresponent al 55,6%, 5 dels participants posen de manifest el fet que la formació és poc accessible o massa complexa. Només dos dels participants, concretament un 22,2% assenyalen la falta de voluntat de formació contínua i renovació de les competències professionals com a motiu de la manca de formació en relació amb els models (vegeu figura 5).

**Figura 5.** Motius per no tenir formació en relació als models pedagògics:



Pel que fa referència als mecanismes a través dels quals els participants que tenen formació en relació amb els models han accedit a aquesta, la gran majoria, concretament un 88,2% han rebut formació gràcies a classes o cursos dins del context acadèmic universitari. Un 35,3% hi ha accedit mitjançant cursos d'especialització presencials o en línia per a mestres del Departament d'Educació o altres organitzacions fora del context universitari i un 29,4% a través de seminaris, seminaris web, jornades o congressos de l'àmbit de l'educació. En l'opció d'altres, un dels participants assenyala que s'ha format de manera autodidàctica a través de llibres (vegeu figura 6).

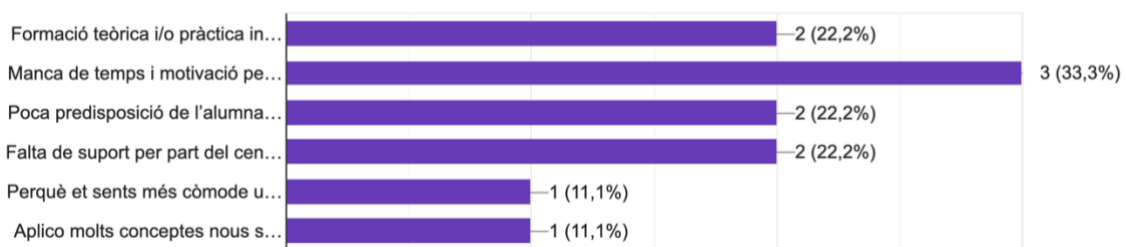
**Figura 6.** Mecanismes d'accés a formació en relació amb els models pedagògics:



## 6.2. Aplicació pràctica dels models pedagògics a través d'una visió sistèmica

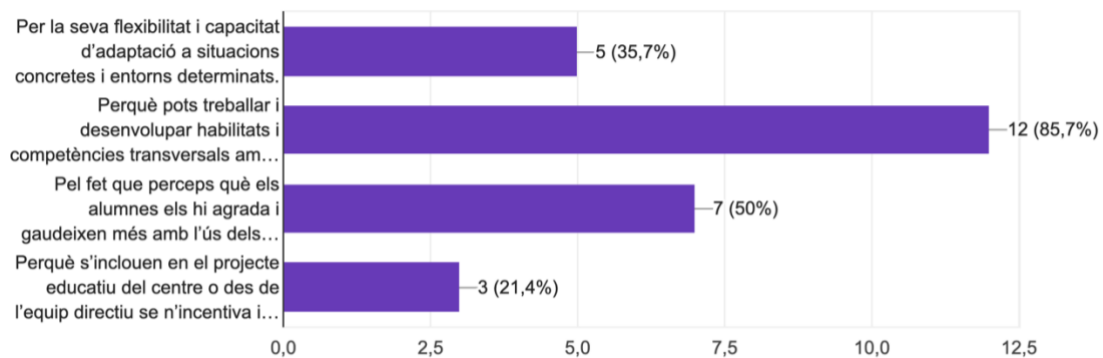
Després d'haver analitzat la situació pel que fa al coneixement i formació dels models, ens podem endinsar en l'aplicació dels mateixos a l'aula. En primer lloc, els docents que no els utilitzen assenyalen diferents motius o factors que en dificulten o condicionen la seva utilització. La manca de temps i motivació per a la preparació i organització de les activitats s'identifica com a motiu principal amb un 33,3% de les respostes. La formació teòrica o pràctica insuficient (22,2%), la poca predisposició de l'alumnat i les dificultats en l'aplicació pràctica (22,2%) o la falta de suport per part del centre i les institucions (22,2%) són altres factors que els participants identifiquen a l'hora de no aplicar els models. Només 1 de les respostes assenjala el fet de sentir-se més còmode amb les pràctiques tradicionals com a motiu per no fer servir els models. A més, també s'indica el fet d'aplicar conceptes nous sense dir-li pel seu nom com a aspecte a tenir en compte (vegeu figura 7).

**Figura 7.** Motius per la no aplicació dels models pedagògics:



En relació amb els motius que porten als docents participants a aplicar els models, un 85,7%, és a dir, la gran majoria, assenyalen el fet de poder treballar i desenvolupar habilitats i competències transversals amb més facilitat que utilitzant metodologies tradicionals. Un 50% perquè perceben que als alumnes els hi agrada i gaudeixen més amb l'ús dels models. Un 35,7% per la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació a situacions concretes i entorns determinats i un 21,4% perquè s'inclouen en el projecte educatiu del centre o des de l'equip directiu se n'incentiva i promou el seu ús (vegeu figura 8).

**Figura 8.** Motius d'aplicació dels models pedagògics:



Pel que fa a la manera d'aplicar els models un 50% dels participants ho fan de manera integrada, és a dir, connectant els diferents models amb el currículum al llarg del curs. Un 35,7% de manera híbrida, és a dir, utilitzant dos o més models simultàniament, mentre que un 28,6% de manera aïllada, és a dir, utilitzant només un model (vegeu figura 9).

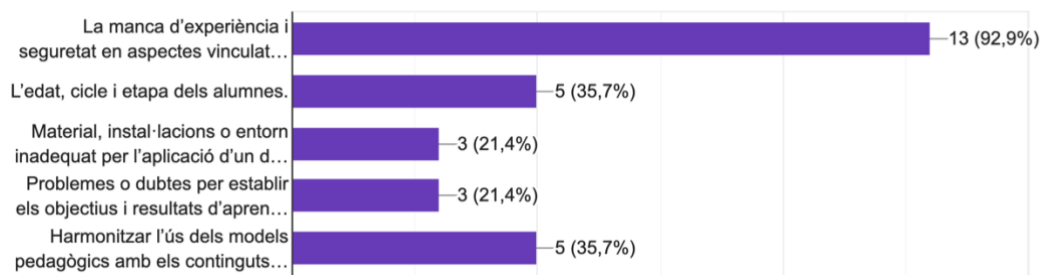
**Figura 9.** Manera d'utilitzar els models pedagògics:



Finalment i pel que fa a les dificultats, barreres o limitacions associades a l'aplicació dels models, un 92,9% destaca la manca d'experiència i seguretat en aspectes vinculats al seu ús i aplicació com a un dels principals problemes. L'edat, cicle i etapa dels alumnes (35,7%) i l'harmonització dels models amb els continguts clau del currículum per competències (35,7%) són altres factors que també cal considerar. Amb menor mesura, el material, instal·lacions o un entorn inadequat per a l'aplicació d'un determinat model (21,4%) o els dubtes per establir els objectius i resultats d'aprenentatge (21,4%) també condicionen l'aplicació dels models pedagògics (vegeu figura 10).



**Figura 10.** Dificultats, barreres o limitacions en l'aplicació dels models pedagògics:



En conjunt doncs, podem observar que pel que fa a la primera part dels resultats corresponents al coneixement i formació, podem dir que els docents participants a l'estudi té en línies generals un bon coneixement dels models, especialment pel que fa a l'Aprenentatge Cooperatiu i la Gamificació. Aquesta situació ratifica els models com a una opció en creixement dins el context del professorat d'Educació Física de Catalunya. Tot i això cal destacar que la formació vinculada als mateixos decreix de manera notable en relació al seu coneixement. Per exemple, en el cas de l'Aprenentatge Cooperatiu tots els professors participants a l'estudi, és a dir, 23, tenen coneixement d'aquest model però només 16 han rebut formació mentre que pel que fa a la Gamificació 18 docents assenyalen tenir coneixement d'aquest model però només 12 han rebut formació. Aquesta polarització, s'accentua en el cas dels models menys coneguts com l'Estil Actitudinal o el Ludotècnic.

En aquest context, doncs, la situació presentada amb anterioritat es pot explicar a través dels mecanismes d'accés a coneixement i formació. En ambdós casos, els entorns acadèmics universitaris constitueixen el principal medi a través del qual s'accedeix a coneixement i formació, ja que per exemple un 82,6% dels participants han conegut els models en entorns acadèmics universitaris i un 88,2% ha obtingut formació en classes o cursos dins del context acadèmic universitari.

Per tant, podem afirmar que els programes de formació del professorat són l'espai principal on es rep la formació necessària per a la posada en pràctica. A més podem dir que la manca de formació s'associa a dos factors principals i que són el fet de no haver rebut formació durant l'etapa acadèmica (66,7%) i la influència dels mètodes tradicionals vinculats a l'esport (66,7%).

Per altra banda i pel que fa als resultats que s'integren dins la segona part corresponent a l'aplicació pràctica dels models des d'una perspectiva sistèmica podem dir que els docents que tot i tenir coneixement i formació no apliquen els models pedagògics ho fan per motius força variats com per exemple la manca de temps i motivació (33,3%), la formació teòrica i pràctica insuficient (22,2%) la poca predisposició de l'alumnat (22,2%) o la falta de suport per part del centre i les institucions (22,2%) de manera que no hi ha un motiu clar per a la no aplicació si no que es pot afirmar que la no utilització dels models respon a la interacció de múltiples condicionats.

Pel que fa als motius d'aplicació dels models un 85,7% dels participants que utilitzen els models responen que ho fan perquè d'aquesta manera poden treballar i desenvolupar habilitats i competències amb més facilitat que utilitzant altres mètodes de manera que es confirma que el principal avantatge i motiu d'aplicació és la capacitat per a respondre les necessitats de la societat, l'escola i l'alumnat de forma transversal.

En relació amb la manera d'utilitzar els models un 50% dels participants ho fan de manera integrada, un 35,7% de manera híbrida i un 28,6% de manera aïllada. Per tant, s'observa que encara no hi ha una tendència clara sobre com fer servir els mateixos.

Per acabar i en referència a les dificultats associades a l'aplicació dels models, podem dir que el principal problema és la manca de seguretat i experiència (92,9%), per tant, la formació, els anys i la trajectòria com a docent són un factor important que cal tenir en compte a l'hora d'aplicar els models.

## 7. Discussió

A través de l'anàlisi dels resultats i la literatura consultada, podem dir que la recerca confirma els models com a una alternativa de futur tal com demostra el fet que tots els participants de l'estudi en tenen un mínim coneixement.

Aquest fet es pot relacionar amb la primera fase del marc teòric pel fet que els models s'inclouen en estratègies d'òrgans de govern internacionals a través d'iniciatives com els Objectius de Desenvolupament i això afavoreix el seu coneixement en un context de globalització influenciat pel neoliberalisme. En aquest línia, Fröberg & Lundvall (2021) assenyalen que segons la UNESCO el concepte d'Educació per al Desenvolupament Sostenible estableix que:

... encouraging the transformation of education so that it is able to contribute effectively to the reorientation of societies towards sustainable development. This requires a reorientation of education systems and structures, as well as reframing of teaching and learning. ESD concerns the core of teaching and learning and should not be considered as an add-on to existing curriculum or educational practices.

Entendre aquesta tendència, és important a l'hora d'analitzar el rol dels models en aquest procés de transformació, ja que segons Baena-Morales et al., (2021), s'integren tant amb els ODS i el concepte d'Educació per al Desenvolupament Sostenible com amb la diversitat metodològica que per naturalesa té l'Educació Física. Per tant, ens trobem en una transició on les agències supranacionals com l'OCDE o la UNESCO tenen un rol cada vegada més rellevant en les polítiques educatives dels països i on els models s'erigeixen en un instrument que respon a les necessitats i objectius inclosos dins l'agenda 2030.

Per altra banda el coneixement de certs models per damunt d'altres es pot explicar per la classificació que proposen Pérez Pueyo et al., (2021). En aquest sentit, i partint del fet que els models són innovacions recents, l'Aprenentatge Cooperatiu o l'Educació Esportiva s'integren dins dels models consolidats, és a dir, amb un recorregut i ressò més ampli tant pel que fa a la literatura científica com en relació a la seva aplicació pràctica, mentre que l'Educació Aventura, l'Estil Actitudinal, o el Ludotècnic, són considerats pels autors com a models emergents, és a dir, models que han aparegut més recentment i que, per tant, són menys coneguts.

En aquesta línia, un altre dels aspectes que cal tenir en compte és que encara no hi ha un marc conceptual clar pel que fa a certes innovacions de manera que no existeix una definició compartida. En aquest sentit, un dels participants al qüestionari assenyala:

“... és més del mateix que sempre hem fet amb diferent nom”.

Aquesta situació es pot explicar pel fet que existeix una incoherència entre el context d'origen i aplicació de certes innovacions. Per exemple, Martins et al., (2021), referint-se a la Physical Literacy, destaquen que les definicions d'aquesta innovació pedagògica provenen de països anglosaxons, fet que dificulta la creació d'un consens a causa de les diferències existents entre contextos socioculturals específics. Això provoca que alguns docents utilitzin recursos pedagògics que probablement es podrien integrar dins certes innovacions com els models sense ser-ne del tot conscients.

Així doncs, ens trobem en una realitat on hi ha un augment del coneixement dels models gràcies a la influència de diferents factors, tot i que encara existeixen incoherències a escala conceptual.

En aquest sentit, els resultats de la present investigació demostren que els programes de formació del professorat dins el context universitari constitueixen el principal mecanisme d'accés a formació i coneixement pel que fa als models. En aquesta línia, O'Sullivan, M. (2020), destaca que actualment hi ha una àmplia recerca basada en l'aplicació dels models dins l'Educació Física a través dels programes de formació del professorat. La mateixa autora assenyala, però, que l'aplicació efectiva d'aquests enfocaments per donar suport i incentivar als futurs professors a utilitzar els models de manera competent mitjançant els programes de formació del professorat és variada de manera que és necessària una discussió més àmplia en aquest aspecte.

En aquest context, diferents estudis posen de manifest les dificultats dels programes de formació del professorat per respondre a les necessitats dels futurs docents, fet que es relaciona inherentment amb el coneixement, formació i utilització dels models. En aquesta línia, Maksymchuk, Sitovskyi, Savchuk, Maksymchuk, Frytsiuk, Matviichuk, ... & Bilan (2018), assenyalen que els resultats de la seva investigació demostren que existeix una incoherència entre la formació tradicional i les necessitats dinàmiques del mercat de treball modern, fet que dificulta el desenvolupament d'un domini pedagògic capaç de respondre a aquestes necessitats.

En la mateixa línia i des d'una perspectiva socio-crítica, Felis-Anaya, Martos-Garcia, & Devís-Devís (2018), remarquen el fet que s'hauria de posar més atenció a les formes complexes de discriminació que impregnen els diferents nivells de l'Educació Física i dels programes d'educació del professorat, així com en les connexions entre nivells educatius amb l'objectiu de crear espais docents segurs i transformadors que permetin que els alumnes esdevinguin ciutadans responsables, autònoms i conscients socialment. En aquest sentit, un dels participants a l'estudi assenyala:

“Penso que els models pedagògics estan molt bé. Però en el meu cas, va passar molt de temps des de que vaig acabar el màster fins a que vaig ser professor i vaig donar la primera classe. La clau és que sempre t'has de formar tu, treballar tu i fer-ho tot tu. Depenent de com et formis, preparis les classes, etc. les teves classes seran millors o pitjors. O més ben dit, seran més innovadores o més tradicionals. Al final ho has de fer pels teus alumnes i per tu, perquè ningú et controlarà com fas les classes”.

Aquesta afirmació reafirma les incoherències existents entre els programes de formació del professorat i la realitat dels futurs docents presentades amb anterioritat per Maksymchuk et al., (2018), així com la necessitat d'harmonitzar les relacions entre els agents implicats en el procés d'ensenyament tal com indiquen Felis-Anaya et al., (2018).

Des d'aquesta perspectiva molts dels docents que no tenen formació en models assenyalen que es deu al fet de no haver rebut els coneixements necessaris durant la seva etapa acadèmica, així com al fet que la informació vinculada als mateixos és poc accessible. Aquesta situació torna a demostrar la importància de formació de la professorat i de la formació continua per a renovar les competències professionals així com la necessitat d'un marc teòric compartit per afavorir l'accessibilitat.

En la mateixa línia, un dels altres factors que condiciona la formació del professorat pel que fa als models és la influència dels mètodes tradicionals vinculats a l'esport. En aquest sentit, en el marc teòric autors com Kirk (2013), o més recentment Corbin (2021), posen de manifest l'hegemonia de l'esport en l'Educació Física des de la dècada del 1950. Aquesta realitat, genera un conflicte pel que fa a les necessitats de canvi de la matèria a través d'innovacions com els models. Aquesta situació i tal com il·lustren Paveling et al., (2019) en relació amb la reforma curricular a Austràlia, provoca una situació de tensió entre els enfocaments curriculars progressius centrats en l'estudiant i els enfocaments tradicionals dominats per l'esport.

Pel que fa a les fases 2 i 3 del marc teòric vinculades l'aplicació pràctica des d'una perspectiva sistèmica, en primer lloc, podem dir que els motius de no utilització dels models són força heterogenis. Tot i que els resultats d'aquest aspecte es presenten en l'apartat 6.2. corresponent en les fases 2 i 3 del marc teòric, podem trobar els motius que expliquen aquesta situació en la fase 1 del mateix on Ekberg (2021) destaca que tant els professors com els estudiants tenen problemes per comprendre quines són les motivacions de l'assignatura i què representa que el es estudiants han d'aprendre (Larsson & Redelius, 2008; Swedish Schools Inspectorate, 2012; Nyberg & Larsson, 2014; Larsson & Nyberg, 2017). El mateix autor, fa servir a Petrie and Lisahunter (2011) per assenyalar que els professors tenen confusió a causa dels conflictes d'interessos expressats en els documents oficials hi ha Macdonald (2015) per presentar la dificultat a detectar quines competències, coneixements bàsics i habilitats han de tenir els futurs professors. Aquests fets, es poden relacionar amb aspectes que justifiquen la no aplicació dels models entre alguns dels docents participants a l'estudi com per exemple la poca motivació o la falta de suport.

Ara bé, la utilització dels models pel professorat participant en l'estudi es justifica per la seva capacitat de desenvolupar competències transversals. Aquesta situació es troba relacionada amb les qualitats presentades en el marc teòric. Per exemple Baena-Morales et al., (2021) destaquen que l'Aprenentatge Cooperatiu permet desenvolupar habilitats personals que milloren la interdependència positiva i les responsabilitats individuals, socials i grupals, mentre que l'Educació Esportiva ajuda a desenvolupar habilitats socials i personals com el treball en equip, la transferència de responsabilitats, l'empatia o el foment de l'autonomia.

Un dels altres aspectes que sostenen l'ús dels models és la percepció d'un major gaudi dels alumnes, ja que els models s'oposen a les activitats amb un format tancat i en un context homogeni que tal i com destaquen Rudd et al., (2021), disminueixen el compromís emocional dels alumnes. A més, la flexibilitat i capacitat d'adaptació és un altre factor que el professorat participant en l'estudi valora positivament. En aquest sentit, els resultats de l'estudi s'alineen bastant amb els motius que justifiquen l'ús dels models pedagògics segons Hernando-Garijo, Hortigüela-Alcalá, Sánchez-Miguel, & González-Víllora (2021) i entre els quals destaquen la creixent aplicació a escala internacional, la variabilitat dels continguts coberts, la possibilitat de reproductibilitat en una àmplia diversitat de contextos o el fet que afavoreixen un marc reflexiu i l'acció comuna del professorat.

Així doncs, i segons els resultats de l'estudi, els beneficis que justifiquen la utilització dels models es pot explicar des d'una aproximació sistèmica per diferents motius.

Des d'una perspectiva Bernsteiniana pel fet que la capacitat d'aplicar-se de manera independent a la font de coneixement establerta i articulada a través del currículum permet treballar amb més facilitat les competències transversals. En aquest sentit, un 87,5% dels participants de l'estudi destaquen que utilitzen els models perquè poden desenvolupar competències transversals amb més facilitat que utilitzant metodologies tradicionals. Des d'aquest punt de vista i segons Ekberg (2021) els models es poden adaptar a qualsevol àrea de coneixement que nodreixi la matèria (anatomia, fisiologia, nutrició, biomecànica, aprenentatge motor, història, filosofia ...). A més, també es poden harmonitzar amb altres assignatures dins del context escolar per a crear projectes transversals. Per últim també poden respondre a situacions globals fora del context escolar, a través, per exemple, dels Objectius de Desenvolupament Sostenible. Aquesta capacitat, per a superar barreres, és doncs, un dels motius que justifica la utilització dels models entre el professorat participant a l'estudi a través d'una perspectiva Bernsteiniana.

Per altra banda i des d'una visió socioecològica, Ward et al., (2021) assenyalen la necessitat d'analitzar amb profunditat la interacció dels factors personals i ambientals que influeixen en els comportaments impulsant d'aquesta manera el canvi i el desenvolupament de les polítiques educatives a través d'enfocaments contextualment adequats. En aquest sentit, un 35,7% dels participants assenyalen que utilitzen els models per la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació a situacions concretes i entorns determinats. Des d'aquesta perspectiva i basant-me novament en Ward et al., (2021), podem dir que la capacitat dels models per adaptar-se al context permet crear marcs alternatius per al disseny i l'execució de programes educatius amb l'objectiu de crear i mantenir entorns d'èxit i saludables.

D'altra part i en relació amb la manera d'utilitzar els models, Casey & MacPhail (2018) que citen a l'hora autors com Quay & Peters (2008), Kirk (2013) o Lund & Tannehill (2015), destaquen que tradicionalment una gran part dels estudis vinculats a la utilització dels models s'ha focalitzat en l'anàlisi d'un model de forma aïllada, alguns han aprofundit en la hibridació de models i molt pocs han abordat el fet d'harmonitzar els models amb el currículum. En aquest context un 50% dels participants en la present investigació que utilitzen els models ho fan de manera integrada, un 35,7% de manera híbrida, i un 28,6% de manera aïllada. Citant novament a Casey & MacPhail (2018), les autores destaquen la necessitat d'adaptar-se a un marc de referència més ampli que inclogui models únics,

múltiples i híbrids. Per tant, i basant-me en Crisol Moya & Caurcel Cara (2021) podem dir que el que és important no és tant el fet d'utilitzar un model de forma híbrida o aïllada, sinó la capacitat per escollir correctament la millor opció i ser capaç d'adaptar-la i integrar-la de manera efectiva en funció del context i de les necessitats o característiques de factors com el currículum o l'alumnat.

Per últim cal tenir en compte que la manca d'experiència i seguretat és la principal dificultat amb què es troben els docents. Tal com es comenta en el marc teòric, Casey & MacPhail (2018), assenyalen que una de les limitacions d'una visió de l'Educació Física basada en els models és el retorn a les pràctiques tradicionals per part de molts professors a causa de la manca d'experiència, seguretat i competència en l'ús dels models, fet que demostra la necessitat d'un període d'adaptació inicial perquè la seva aplicació sigui efectiva. Aquesta situació, i basant-me en autores com O'Sullivan (2000), també es pot relacionar amb problemes detectats en la fase 1 del marc teòric i l'apartat 6.1. del present treball on es posa de manifest l'incapacitat dels programes de formació del professorat per a preparar docents que puguin fer front a la realitat de l'escola moderna de manera que podem dir que per a una aplicació efectiva dels models es necessari instruir docents que tinguin la formació necessària per aplicar-los de manera efectiva.

En conjunt, doncs, podem dir que ens trobem en una conjuntura on l'educació moderna, impulsada per estratègies globals com l'Agenda 2030, busca incorporar nous models d'ensenyament, que a través de metodologies docents transformadores produeixin un aprenentatge significatiu per a l'alumnat (Crisol Moya & Caurcel Cara, 2021).

Ara bé segons els mateixos autors, que alhora es basen en Brockbank & McGill, (2002), en aquest procés de transició de les pràctiques tradicionals cap a les innovacions pedagògiques a través dels models cal valorar si la implantació d'aquestes propostes s'està portant a terme sense tenir en compte aspectes com els principis bàsics de l'Educació Física o l'impacte en l'aprenentatge dels alumnes. Aquesta situació es pot alinear amb problemes detectats tant en el marc teòric com en l'aplicació pràctica i referents a la manca de formació i experiència del professorat (Casey & MacPhail, 2018), la necessitat d'una discussió més àmplia en relació amb les incoherències i dificultats dels programes de formació del professorat (O'Sullivan, 2020), o les dificultats per a crear un marc teòric i conceptual compartit entre contextos socioculturals diversos pel que fa a la definició de certes innovacions pedagògiques (Martins et al., 2021).



Tot i això, tant els resultats de l'estudi com la literatura consultada demostren els beneficis inherents a l'aplicació pràctica dels models. Hernando-Garijo et al., (2021) destaquen, per exemple, que la implementació efectiva d'un enfocament de l'Educació Física basada en els models pedagògics ha demostrat beneficis pel que fa a la motivació, la implicació i l'aprenentatge dels alumnes.

## 8. Conclusions

Un cop finalitzada la investigació, podem dir que ens trobem en una transició, on els models constitueixen un element que ha de jugar un rol important en aquest procés de canvi a causa dels beneficis que poden aportar, fet que justifica un mínim coneixement dels models més coneguts entre el professorat. Tot i això, encara existeixen factors, que condicionen l'aplicació d'aquestes innovacions en entorns específics com per exemple els centres escolars d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. En aquest sentit, cal considerar que per a una introducció efectiva de certes estratègies pedagògiques impulsades globalment, aquestes també han de ser capaces de respondre a la cultura i idiosincràsia del país i les persones que el formen així com a l'entorn i el context en funció de les característiques i estructura d'un sistema educatiu determinat.

Pel que fa als objectius de l'estudi, aquests s'han complert, ja que, per una banda, s'ha pogut analitzar el nivell de coneixement i formació i el grau d'utilització dels models entre el professorat d'Educació Física de diferents centres d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya, i, per altra banda, s'han identificat les principals barreres i limitacions en la seva aplicació pràctica.

Pel que fa a la hipòtesi de l'estudi, aquesta es confirma parcialment, ja que tot i que la manca de formació, coneixement i suport en relació amb les principals tendències emergents, innovacions i models pedagògics vinculats a l'Educació Física són factors que dificulten o condicionen la seva aplicació pràctica, aquests no sempre n'impedeixen necessàriament el seu ús.

Personalment i després de la realització d'aquest treball penso que els models pedagògics són una opció que cal explorar. El fet que organitzacions de la importància de la UNESCO o les Nacions Unides apostin pels models com a vehicle de canvi cap a una educació i una societat sostenible comporta que aquests estiguin al centre del debat i que a l'hora esdevinguin motiu d'estudi en nombroses publicacions científiques. És per aquest motiu, que considero que tot i que encara ens trobem en una fase relativament recent, els models pedagògics poden constituir l'eix central que articuli tant l'Educació Física, com l'escola del futur. Tot i això, i com en qualsevol innovació, és necessita un procés d'adaptació i la creació d'un major consens en aspectes com la definició, per tal de crear un marc conceptual compartit entre contextos socioculturals específics. A més, també cal determinar quin paper han de jugar els programes de formació del professorat per oferir les eines necessàries per a una aplicació efectiva dels models.

## 9. Limitacions i futures línies d'investigació

Pel que fa a les limitacions cal tenir en compte diferents factors que han condicionat l'elaboració de l'estudi. En qualsevol cas, podem dir que el principal aspecte a tenir en compte és el fet que es presenta una realitat global analitzada des d'un context sociocultural específic de manera que existeixen alguns elements que dificulten l'harmonització entre ambdues realitats.

En primer lloc, molts dels conceptes i la majoria de la literatura consultada provenen de publicacions científiques en anglès. Això, ha suposat un problema per què en alguns casos no existeix una traducció d'una determinada idea al català, fet que pot donar peu a un biaix o interpretació incorrecta. A més aquesta situació provoca que alguns conceptes inclosos siguin coneguts en català, però que en anglès se'n desconegui el seu sentit, fet que ha dificultat la creació del qüestionari. Finalment, els resultats que apareixen en la literatura consultada són conseqüència d'investigacions realitzades en contextos socioculturals específics majoritàriament de països anglosaxons.

En aquest sentit, les conclusions obtingudes a partir dels estudis integrats dins l'estructura i el sistema educatiu d'un determinat país, com el Regne Unit, Austràlia, el Canadà o els Estats Units en temes com els programes de formació del professorat o PETE o innovacions pedagògiques com la Physical Literacy o la Conceptual Physical Education no tenen perquè reproduir-se o integrar-se necessàriament en un altre context sociocultural específic com són els centres d'Educació Secundària de Catalunya tant per les diferències inherents entre realitats com perquè en la literatura i els països anglosaxons existeix un major consens a escala conceptual respecte als països de parla no anglesa. També cal valorar el fet que segons la literatura consultada, aquests països es troben en una etapa més avançada pel que fa al coneixement, ús i aplicació d'innovacions com els models de manera que les barreres o els problemes amb què es poden trobar el professorat d'aquests països poden ser menors a causa d'una major experiència en la seva utilització.

Finalment cal tenir en compte diferents aspectes que també han constituït una limitació per l'estudi especialment pel que fa a la mostra i el percentatge de respostes. En primer lloc, cal recordar que d'una població de 60 individus, en van respondre 23, és a dir, un 38,3%. En aquest sentit, Fincham (2008), assenyala que segons l'*American Journal of Pharmaceutical Education* l'objectiu dels investigadors hauria de ser una taxa de resposta aproximada del 60%. Si ens centrem en el cas concret dels qüestionaris per e-mail, Shih & Fan (2009), destaquen que segons la seva investigació consistent en una metaanàlisi que analitza les respostes de 35 estudis durant els deu anys precedents a la publicació de l'estudi, la mitjana del percentatge de resposta dels qüestionaris enviats per e-mail s'estableix en el 33% tot i que pot variar en funció de diferents factors com el tipus i mida de la població, els incentius o els recordatoris. Des d'aquest punt de vista, Sheehan, assenyala que segons Sheehan and Hoy (1997), un recordatori en un qüestionari per e-mail pot arribar a augmentar un 25% les respostes de manera que si agafem com a referència aquestes dades de les 23 recollides es podria haver arribat a entre 28 i 29 respostes, és a dir, al voltant 50% de la mostra. Així doncs, és veritat, que si ens basem en l'estudi de Shih & Fan (2009), la mostra superaria la mitjana de percentatges de respostes en qüestionaris per e-mail segons els 35 estudis analitzats en la seva investigació. Tot i això, cal tenir en compte la influència dels factors esmentats i d'aspectes com l'any de publicació o la naturalesa dels articles agafats com a referència per a comparar, així com la dificultat d'establir a un consens pel que fa al percentatge de respostes adequades per a un qüestionari. La dimensió i representativitat de la mostra és un altre aspecte que s'hauria d'analitzar.

Per altra banda, existeix un ampli ventall de possibilitats pel que fa a futures línies d'investigació. En aquest sentit, els propers estudis han d'abordar el rol dels models en un context de reforma global de l'educació impulsat pel neoliberalisme i la influència tant d'organitzacions supranacionals (Baena-Morales et al., 2021) com del sector privat (Uhlenbrock & Meier, 2020) pel que fa a la matèria, ja que segons Ward et al., (2021), les iniciatives neoliberals dirigides a la reinvençió dels governs han estat determinants en l'auge de models alternatius i el desenvolupament de noves polítiques educatives.

En aquest sentit, cal aprofundir en com harmonitzar els models amb el currículum d'un context sociocultural específic, com per exemple, el currículum per competències a través de mètodes com l'aproximació multimodel (Casey & MacPhail, 2017). En primer lloc, però, s'ha d'aconseguir arribar a un consens pel que fa a les definicions de les innovacions que s'estan desenvolupant en l'actualitat a través d'una major transparència i claredat en les descripcions teòriques per a desenvolupar un marc conceptual i pràctic comú (Martins et al., 2021). Futures investigacions, doncs, han de contribuir a la creació d'aquest consens especialment en els països de parla no anglesa.

Paral·lelament a la integració dels models amb les reformes curriculars i la necessitat de crear un marc conceptual comú, també s'ha d'abordar la relació dels models pel que fa a quina pot ser la seva contribució en aspectes com la sostenibilitat en l'EF a través de la interconnexió amb el medi ambient i la salut (Fröberg, & Lundvall, 2021), la justícia social (Azzarito, Macdonald, Dagkas, & Fisette, 2017; Ward et al., 2021), o el rol de l'Educació Física en la salut pública pel que fa a la crisi d'obesitat i sedentarisme entre els adolescents (Martins et al., 2022). En aquest sentit, Azzarito et al., (2017), assenyalen la necessitat que els estudiosos en l'àmbit de l'educació física abordin les actuals desigualtats produïdes per la globalització, mentre que (Martins et al., 2022), destaquen que a escala internacional pocs adolescents segueixen un estil de vida actiu i que és necessària una major influència de l'Educació Física a l'hora d'incentivar i promoure un estil de vida saludable entre els adolescents.

Per altra banda, és necessari aprofundir en aspectes pràctics com el valor educatiu dels models i la formació del professorat. En aquest sentit, i basant-me en (Hernando-Garijo et al., 2021), les futures investigacions han d'intentar assolir les aspiracions de valor educatiu associades als models com per exemple la necessitat de tenir una visió clara dels objectius de l'assignatura, concebre les habilitats motrius com a mitjà d'aprenentatge, connectar amb els interessos dels alumnes millorant les seves competències i generar més evidència científica per validar les premisses teòriques de cadascun dels models. Així mateix, i citant a (Burnett 2020), també s'ha de trobar un equilibri entre les aspiracions de cada model i les realitats de l'escola.

Pel que fa a la formació del professorat (Kirk 2013), destaca que els arguments teòrics necessiten ser més accessibles i comprensibles no només amb l'objectiu d'aportar una major claredat d'idees, sinó també per contrarestar la tendència a simplificar les formes sofisticades de pràctica educativa com per exemples els models pedagògics.

En conjunt, doncs, cal abordar des d'una perspectiva holística els reptes de l'Educació Física del segle XXI posen especial èmfasi en la necessitat de comprendre les tendències de la societat actual en un context influenciat per les polítiques globals i el neoliberalisme amb l'objectiu de poder desenvolupar estratègies i innovacions adequades que ofereixin una resposta centrada en l'alumne i amb una transferència al llarg de la vida més enllà del context escolar.

A més la falta de consens en les definicions, la integració amb el currículum de cada país, la formació del professorat d'Educació Física, les barreres i dificultats en l'aplicació pràctica o l'anàlisi del valor educatiu i l'efectivitat de les innovacions pedagògiques utilitzades són alguns dels aspectes que també s'han d'explorar.

## 10. Bibliografia

- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S., & Fiset, J. (2017). Revitalizing the physical education social-justice agenda in the global era: Where do we go from here? *Quest*, 69(2), 205-219.
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martínez-Martínez, J. (2021). Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2129.
- Blasco Mira, J. E., & Turpin, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Washington, D.C. : Editorial club universitario.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Burnett, C. (2020). A national study on the state and status of physical education in South African public schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 179-196.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Corbin, C. B. (2021). Conceptual physical education: A course for the future. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), 308-322.
- Crisol Moya, E., & Caurcel Cara, M. J. (2021). Active methodologies in physical education: Perception and opinion of students on the pedagogical model used by their teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1438.
- Danielsen, D., Bruselius-Jensen, M., & Laitsch, D. (2017). Reconceiving barriers for democratic health education in Danish schools: an analysis of institutional rationales. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(1), 81-96.

- De Canales, F. H., De Alvarado, E. L., & Pineda, E. B. (1994). *Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Ekberg, J. E. (2021). Knowledge in the school subject of physical education: a Bernsteinian perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 448-459.
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.
- Fincham, J. E. (2008). Response rates and responsiveness for surveys, standards, and the Journal. *American journal of pharmaceutical education*, 72(2).
- Fröberg, A., & Lundvall, S. (2021). The Distinct Role of Physical Education in the Context of Agenda 2030 and Sustainable Development Goals: An Explorative Review and Suggestions for Future Work. *Sustainability*, 13(21), 11900.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Miguel, P. A., & González-Víllora, S. (2021). Fundamental Pedagogical Aspects for the Implementation of Models-Based Practice in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 7152.
- Kennedy, S. G., Peralta, L. R., Lubans, D. R., Foweather, L., & Smith, J. J. (2019). Implementing a school-based physical activity program: process evaluation and impact on teachers' confidence, perceived barriers and self-perceptions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 233-248.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Maksymchuk, I., Sitovskyi, A., Savchuk, I., Maksymchuk, B., Frytsiuk, V., Matviichuk, T., & ... Bilan, V. (2018). Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 810-815.



- Martins, J., Marques, A., Gouveia, É. R., Carvalho, F., Sarmento, H., & Valeiro, M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 955.
- Martins, J., Onofre, M., Mota, J., Murphy, C., Repond, R.-M., Vost, H., . . . Dudley, D. (2021). International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: A scoping review. *Prospects*, 50(1), 13-30.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011a). *El cuestionario y la entrevista*. Recollit de femrecerca.cat: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/>
- Mihajlovic, C. (2019). Teachers' perceptions of the Finnish national curriculum and inclusive practices of physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 247-261.
- O'Sullivan, M. (2020). Global Challenges and Opportunities for Physical Education Teacher Educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 327-338.
- Paveling, B., Vidovich, L., & Oakley, G. (2019). Global to local tensions in the production and enactment of Physical education curriculum policy reforms. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 141-155.
- Pérez Pueyo, Á. L., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Víllora, S., & ... Sobejano Carrocera, M. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León.
- Restrepo Muñoz, V. P. (2009). Aplicación y comparación de la metodología de diseño Top Down y Bottom Up. *Bachelor's thesis, Universidad EAFIT*.
- Rudd, J. R., Woods, C., Correia, V., Seifert, L., & Davids, K. (2021). An ecological dynamics conceptualisation of physical 'education': Where we have been and where we could go next. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 293-306.
- Sheehan, K. B. (2001). E-mail survey response rates: A review. *Journal of computer-mediated communication*, 6(2), JCMC621.

- Shih, T. H., & Fan, X. (2009). Comparing response rates in e-mail and paper surveys: A meta-analysis. *Educational research review*, 4(1), 26-40.
- Stevens, S. R., Ovens, A., Hapeta, J. W., & Petrie, K. (2021). Tracking Physical Literacy in Aotearoa New Zealand: concerns of narrowed curriculum and colonisation. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 123-139.
- Uhlenbrock, C., & Meier, H. E. (2020). Public-private partnerships in physical education: the catalyst for UNESCO's Quality Physical Education (QPE) Guidelines. *Sport, Education and Society*, 26(5), 527-540.
- Ward, P., Lawson, H. A., van der Mars, H., & Mitchell, M. F. (2021). 21st Century Physical Education in the United States: Introduction to the Special Issue. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 345-352.

## 11. Annexos

### 11.1. Tendències emergents: Physical Literacy & CPE

#### Physical Literacy: Formant persones actives al llarg de la vida

La Physical Literacy és un concepte multidimensional, complex, i difícil de definir, però amb una creixent importància en àmbits com l'educació, l'esport, l'activitat física o la salut en països com el Regne Unit, Anglaterra, Austràlia, Nova Zelanda, Canadà o els Estats Units. Segons Martins, Onofre, Mota, Murphy, Repond, Vost & Dudley (2021) que alhora citen a Durden-Myers et al., (2018), el seu objectiu és incentivar el moviment humà per a la salut i la ciutadania activa al llarg de la vida. Des d'aquesta perspectiva i seguint amb Martins et al., (2021), la Physical Literacy es fonamenta en quatre influències principals: (1) els escrits filosòfics d'existencialistes i fenomenòlegs, (2) la importància del desenvolupament del moviment en la primera infància, (3) els nivells creixents d'inactivitat física, i (4) la direcció orientada a l'esport que estava prenent l'Educació Física.

Segons Martins et al., (2021), les definicions s'han construït a través de la perspectiva de països de parla anglesa de manera que és difícil arribar a un consens a causa de les diferències entre contextos socioculturals específics que generen un nivell d'incoherència dins del camp (Dudley et al., 2017; Shearer et al., 2018; Whitehead, 2010). Seguint amb Martins et al., (2021) que alhora citen a Edwards et al., (2017, 2018) i Shearer et al., (2018), la definició de PL de referència és la proposada per Whitehead que ha anat perfeccionant el concepte en diferents publicacions al llarg dels anys (2001, 2007, 2010<sup>1</sup>, 2013b). En la primera versió del 2001 l'autor es focalitza en la capacitat de l'individu per interactuar amb l'entorn, mentre que en el 2007 centra l'atenció en la motivació, la confiança, la competència, el coneixement i la comprensió d'aspectes vinculats a la salut i l'activitat al llarg de la vida. Aquestes visions s'han complementat amb la perspectiva d'altres organitzacions que destaquen que per se físicament actiu un individu s'ha de desenvolupar en l'àmbit afectiu, cognitiu i físic (IPLA, 2017<sup>2</sup>; Shearer et al., 2018).

---

<sup>1</sup> Whitehead (2010, p. 11-12) "As appropriate to each individual's endowment, PL can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the life course".

<sup>2</sup> IPLA (2017) "PL can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life".

Per altra banda, entendre els orígens filosòfics ens pot ajudar a comprendre la seva aplicació en l'àmbit educatiu. Segons Martins et al., (2021) que alhora citen a Durden-Myers (2018) i Whitehead (2007, 2010) la PL es fonamenta en tres conceptes filosòfics: el monisme, l'existencialisme i la fenomenologia. El primer és la creença, que la ment i el cos són interdependents i indivisibles. El segon argumenta que cada persona és el resultat de les seves interaccions i experiències mentre que el tercer suggereix que la percepció construeix perspectives úniques sobre com els individus veuen el món. D'aquesta manera Martins et al., (2021) es basen en Shearer et al., (2018) per definir la PL com a un concepte holístic, mentre que citen a Durden-Myers (2018) per assenyalar que els conceptes filosòfics anteriors suggereixen que l'EF hauria d'incloure activitats desafiantes, realistes, centrades en l'aprenentatge i adaptades a les preferències individuals.

Un cop realitzada l'aproximació conceptual i filosòfica, podem identificar les característiques essencials pel que fa a la PL. Martins et al., (2021) citen a Corbin (2016) per destacar que la PL inclou el desenvolupament d'habilitats cognitives i motrius, l'activitat física, la motivació, la confiança, la interacció amb els altres i l'entorn, el comportament personal i social responsable i el compromís de dur a terme activitat física al llarg de la vida. A més, citen altres investigadors i organitzacions que afegeixen elements com per exemple les competències de moviment, les regles, les tàctiques i estratègies, les habilitats motivacionals i els atributs personals i socials (Dudley, 2015) o de caràcter espiritual (Sport New Zealand, 2019). Per últim, Martins et al., (2021) també destaquen la proposta de la Comissió d'Esports d'Austràlia (2018) on els elements que constitueixen la PL es construeixen en un procés que inclou cinc nivells de desenvolupament de caràcter holístic que refusen els intents de simplificar el concepte de PL en components separats.

Així doncs, podem dir que segons Martins et al., (2021) que citen a autors com Edwards et al., (2017), Jurbala (2015), Lundvall (2015), Shearer et al., (2018), o Tremblay et al., (2018), existeixen múltiples interpretacions a causa de la diversitat cultural dels països vinculats al moviment i els objectius específics de les organitzacions (Robinson & Randall, 2017; Shearer et al., 2018).

Segons els mateixos autors aquest fet provoquen un escenari confús (Robinson and Randall, 2017; Shearer et al., 2018) ja que sovint es fa èmfasi en només un element de la PL, com ara les habilitats motrius (Edwards et al., 2017; Giblin et al., 2014; Tompsett et al., 2014) i això impedeix l'obtenció de resultats d'investigació significatius (Edwards et al., 2017) i genera preocupació pel fet que el concepte es pugui apropiari indegudament (Jurbala, 2015; Robinson & Randall, 2017; Shearer et al., 2018; The Aspen Institute, 2015).

En aquest context, Martins et al., (2021) assenyalen necessitats com una major claredat en els enfocaments filosòfics (Edwards et al., 2018; Jurbala, 2015; Pot et al., 2018; Robinson & Randall, 2017) i la simplificació del concepte per a millorar la coherència i la legitimitat (Tremblay et al., 2018) així com un consens a nivell internacional per tal de fomentar la involucració dels països de llengua no anglesa (Corbin, 2016; Longmuir & Tremblay, 2016; Robinson & Randall, 2017). De la mateixa manera, es necessita descriure tendències, divergències, àrees d'acord i la sistematització del coneixement emergent relatiu a la PL per proporcionar claredat per al desenvolupament de polítiques, pràctiques i investigacions (Dudley et al., 2017). A més, i segons Martins et al., (2021) un altre aspecte a considerar, és la dificultat per avaluar els efectes de les polítiques de PL degut a la relativa infància del moviment en la literatura empírica (Corbin, 2016; Giblin et al., 2014; Longmuir & Tremblay, 2016) així com per entendre el procés de desenvolupament de la PL que la gent empren al llarg de la seva vida (Edwards et al., 2018; Giblin et al., 2014; Robinson & Randall, 2017).

En aquest context, doncs, és necessària la definició d'un marc per a contextos europeus, asiàtics, africans i sud-americans per a l'impuls global del moviment, entenent aquest com un concepte amb efecte transformador en les pràctiques educatives arreu del món, ajudant a proporcionar les competències clau perquè tots els individus siguin més actius per tota la vida.

## Conceptual Physical Education: Creant una base científica per a l'Educació Física

La Conceptual Physical Education és una innovació que basant-me en Corbin (2021), estableix una base científica a través de programes com "Fitness for Life" amb l'objectiu de construir un aprenentatge significatiu promovent d'aquesta manera la confiança, la motivació intrínseca i l'autonomia així com la creença que aquests factors poden ajudar a superar barreres a través de diverses etapes de canvi de comportament que portin als estudiants a assolir els seus objectius.

En aquesta línia, Corbin (2021) presenta un procés fonamentat en la idea que l'aprenentatge és vertical i no horitzontal de manera que el desenvolupament s'articula a través del que en la CPE s'anomena "The Stairway to Lifetime Fitness, Health, and Wellness" (veure figura 11) i que consisteix en una evolució a través de la interacció de la teoria amb la pràctica on l'aprenentatge inicial proporciona una base per a l'aprenentatge superior per tal de fomentar l'autonomia de l'alumne al llarg de la vida.

**Figura 11.** The Stairway to Lifetime Fitness, Health and Wellness



Fig. 1. The Stairway to Lifetime Fitness, Health, and Wellness from Corbin and Le Masurier<sup>8</sup> with permission.

**Font:** (Corbin, 2021, pàg. 310).

Si aprofundim en les diferents fases, en la 1 i 2 (nivell de dependència) els alumnes depenen dels professors, ja que normalment no tenen coneixements sobre l'activitat física i es beneficien d'un estil d'ensenyament basat en el comandament directe a través d'activitats dirigides. En les fases 3 i 4 (nivell de presa de decisions) comencen a entendre i aplicar principis que permeten desenvolupar la presa de decisions i les habilitats d'autogestió. Per últim, en les fases 5 i 6 (nivell d'independència), són capaços de solucionar problemes i prendre decisions que poden millorar la seva salut i benestar a llarg termini, esdevenint d'aquesta manera, persones independents i autònomes.

## 11.2. Qüestionari

Per a la realització i posterior distribució a través del correu electrònic del qüestionari utilitzat en el present estudi i que s'adjunta a continuació cal tenir en compte que es va fer servir un document de Google Forms. Seguidament, s'exposa el contingut del formulari corresponent:

### **L'Educació Física en l'escola del futur: Una visió global a través dels models pedagògics**

Aquest qüestionari s'integra dins el Treball Final del Màster en Formació del Professorat d'Educació Física d'Educació Secundària Obligatòria a la Universitat de VIC-UCC. El seu objectiu és analitzar el grau de coneixement i utilització dels models pedagògics per part dels docents de l'assignatura així com les principals barreres i limitacions pel que fa a la seva aplicació.

En aquest sentit, la definició que serveix com a referència és la de Kirk (2013) que assenyala que un model pedagògic és un concepte que consisteix en la interdependència de diferents elements basats a identificar resultats d'aprenentatge i mostrar com es poden assolir millor a través de la interacció entre estratègies d'ensenyament, currículum i matèria.

Basant-me en Pérez Pueyo, Á. L., Hortigüela Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Víllora, S., ... & Sobejano Carrocera, M. (2021), els models pedagògics seleccionats pel qüestionari són els següents: Aprenentatge Cooperatiu (AC), Ensenyament comprensiu de l'esport, Educació esportiva, Responsabilitat personal i social, Estil actitudinal, Aprenentatge servei, Educació aventura, Gamificació, Autoconstrucció de materials i Ludotècnic.

\* Es garanteix que totes les dades obtingudes seran únicament utilitzades pels fins acadèmics vinculats al treball.

### **Acceptació de la participació en el qüestionari i del tractament de dades**

Consenteixo a realitzar el qüestionari de forma voluntària.

## **Informació personal i professional**

Dades personals i professionals dels professors/es participants en l'estudi.

### **Sexe**

- Masculí
- Femení
- Altres

### **Edat**

- Menys de 30 anys
- Entre 30 i 50 anys
- Més de 50 anys

### **Anys d'experiència com a docent d'EF**

- Menys de 5 anys
- Entre 5 i 10 anys
- Més de 10 anys

### **Valoració inicial**

A l'hora de respondre les preguntes que es presenten a continuació tingueu en compte les següents consideracions:

- Per coneixement no s'entén el domini amb profunditat del model, sinó si algun cop n'heu sentit a parlar o si en sabeu algunes característiques bàsiques.
- La formació fa referència a si heu rebut classes, instruccions o heu participat en activitats de caràcter acadèmic on es tractin els models pedagògics (p. ex. classes de grau o màster, cursos de formació, seminaris ...).
- Per utilització, s'entén l'aplicació d'algun model pedagògic en les vostres classes o activitats sigui esporàdicament o de manera regular (p. ex. Aprenentatge cooperatiu, gamificació, etc.).



**Selecciona l'opció que s'adapti millor a la teva posició actual en relació amb el grau de coneixement, formació i utilització dels models pedagògics:**

- No tinc ni coneixement ni formació (Respondre preguntes 2 i 5).
- Tinc coneixement, però no tinc formació (Respondre preguntes 1, 3 i 5).
- Tinc coneixement i formació, però no els aplico (Respondre preguntes 1, 3, 4, 6 i 7).
- Tinc coneixement, formació i els aplico (Respondre preguntes 1, 3, 4, 6, 8, 9 i 10).

**Preguntes d'opció múltiple (selecciona totes les respostes que calgui):**

En funció del teu posicionament en relació amb els models pedagògics respon les preguntes que se t'han indicat en l'apartat anterior.

**Àmbit 1 – Coneixement dels models pedagògics**

Aquest àmbit fa referència al nivell de coneixement i els mecanismes pels quals s'accedeix a aquest en relació amb els models pedagògics.

1) Assenyalat els models pedagògics que coneguis:

Aprenentatge Cooperatiu (AC)

Ensenyament comprensiu de l'esport.

Educació esportiva.

Responsabilitat personal i social.

Estil actitudinal.

Aprenentatge servei.

Educació aventura.

Gamificació.

Autoconstrucció de materials.

Ludotècnic.

Altres:

2) Per què creus que no tens coneixement dels models pedagògics presentats?

Pel fet que són innovacions pedagògiques relativament noves i provinents majoritàriament de països anglosaxons.

Per la manca de consens en la literatura científica d'alguns conceptes o definicions que en dificulten el seu coneixement i comprensió.

Perquè tot i que en alguns casos es mencionen en el Currículum per competències d'Educació Física, pràcticament no hi apareixen.

Per falta d'interès o motivació per conèixer les innovacions pedagògiques vinculades a la matèria.

Altres:

3) A través de quins mecanismes o en quin entorn has tingut coneixement, has accedit a informació o has conegut els models pedagògics seleccionats?

Entorns acadèmics universitaris (a través de classes, treballs o professors de grau o màster).

Publicacions en xarxes socials (Facebook, Twitter, Instagram ...).

Llibres, articles acadèmics o investigacions científiques.

Perquè algun altre professor/a els utilitza i te n'ha parlat.

Altres:

## **Àmbit 2 – Formació vinculada als models pedagògics**

Aquest àmbit fa referència al nivell de formació, l'entorn i els mecanismes pels quals s'accedeix a aquest en relació amb els models pedagògics.

4) Assenyalat els models pedagògics dels quals hagis obtingut formació:

Aprentatge Cooperatiu (AC)

Ensenyament comprensiu de l'esport.

Educació esportiva.

Responsabilitat personal i social.

Estil actitudinal.

Aprentatge servei.

Educació aventura.

Gamificació.

Autoconstrucció de materials.

Ludotècnic.

Altres:

5) Per què creus que no tens formació en relació als models pedagògics?

Perquè no he rebut formació en relació amb els mateixos durant la meva etapa de formació acadèmica (grau o màster).

Per falta voluntat de formació continua i renovació de les competències professionals.

Per la influència dels mètodes tradicionals, especialment vinculats a l'esport.

Per què la formació vinculada als mateixos és poc accessible, costa de trobar o és massa complexa.

Altres:

6) Com i on has rebut formació en relació amb els models pedagògics?

En classes o cursos dins del context acadèmic universitari (grau o màster).

En cursos d'especialització per a mestres del Departament d'Educació o altres organitzacions fora del context universitari (presencial o en línia).

En seminaris, webinars, jornades o congressos de l'àmbit de l'educació.

En altres espais, recursos o formacions:

### **Àmbit 3 – Aplicació dels models pedagògics a l'aula**

Aquest àmbit fa referència al grau d'aplicació dels models pedagògics, els seus beneficis, i les principals barreres i limitacions vinculades a la seva implementació.

7) Per què no apliques els models pedagògics?

Formació teòrica i pràctica insuficient.

Manca de temps i motivació per a la preparació i organització de les activitats.

Poca predisposició de l'alumnat i dificultats en l'aplicació pràctica.

Falta de suport per part del centre i les institucions.

Perquè et sents més còmode utilitzant les pràctiques tradicionals.

Altres:

8) Quan utilitzes els models pedagògics ho fas:

De manera aïllada (només un model pedagògic, p. ex. aprenentatge cooperatiu).

De manera híbrida (dos o més models pedagògics simultàniament, p. ex. aprenentatge cooperatiu i educació esportiva).

De manera integrada (connectant els diferents models pedagògics amb el currículum al llarg del curs).

Altres:

9) Perquè apliques els models pedagògics:

Per la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació a situacions concretes i entorns determinats.

Perquè pots treballar i desenvolupar habilitats i competències transversals amb més facilitat que utilitzant metodologies pedagògiques tradicionals.

Pel fet que perceps que els alumnes els hi agrada i gaudeixen més amb l'ús dels models pedagògics.

Perquè s'inclouen en el projecte educatiu del centre o des de l'equip directiu se n'incentiva i promociona el seu ús.

Altres:

10) En l'aplicació dels models pedagògics amb quines dificultats, barreres o limitacions t'has trobat i t'han condicionat més:

La manca d'experiència i seguretat en aspectes vinculats al seu ús i aplicació.

L'edat, cicle i etapa dels alumnes.

Material, instal·lacions o entorn inadequat per l'aplicació d'un determinat model pedagògic.

Problemes o dubtes per establir els objectius i resultats d'aprenentatge.

Harmonitzar l'ús dels models pedagògics amb els continguts clau del Currículum per competències.

Altres:

### **Pregunta oberta (Opinió personal)**

Pots utilitzar aquest espai per a afegir un petit comentari que serveixi per complementar les aportacions anteriors. En aquest sentit, podries aprofundir en aspectes com la teva experiència i relació amb els models pedagògics, algunes propostes de millora o una valoració de la seva importància i rol en el futur de l'Educació Física: