

LA PRESA DE CONSCIÈNCIA DE LES ACTITUDS

A L'EDUCACIÓ FÍSICA

EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES DE PRIMÀRIA

Gemma TORRES i CLADERA

Comprensivitat Educació (3^a edició)

Bienni 2003-2005. Programa de Doctorat

Tutora: Dra. Núria Simó i Gil

Departament de Pedagogia

Facultat d'Educació-Universitat de Vic

Data de lectura, 10 de febrer del 2011

ÍNDEXS

1 JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DEL TEMA.....	4
2 OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ	5
3 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	6
4 FONAMENTS TEÒRICS.....	9
1 Aproximació al concepte d'Educació física.....	10
1.1 Propostes de l' Educació física	13
1.2 L'Educació física i el currículum de primària	19
2 Què entenem per Educació en valors	29
2.1 Aproximació conceptual a l'educació en valors.....	29
2.1.1 Educació en valors.....	32
2.1.2 Valors, actituds i normes.....	33
2.2 Consideracions sobre l'Educació en valors i l'Educació física	38
3 El paper del joc motor en l' Educació física i en l' Educació en valors	46
3.1 El joc motor en l' Educació Física	47
3.2 L'Educació física i el joc motor en l'educació en valors	55
3.3 El joc motor: un espai educatiu en la Formació Inicial de mestres en Educació física	59
4 La Formació inicial dels mestres de primària en Educació física.....	70
4.1 Els mestres de primària en Educació física: perfil i competències professionals.....	70
4.1.1 El mestre de primària en Educació física i el seu perfil professional.....	70
4.1.2 Les competències i capacitats professionals dels mestres de primària en Educació física.....	75
4.2 El mestre d' Educació física: identificació de les seves funcions a partir de les competències professionals.....	76
4.2.1 La formació inicial del mestre en Educació física.....	82
5 L'Educació en valors en la Formació Inicial de mestres en Educació física	91

6 Idees importants per a la proposta pràctica	97
5 PROPOSTA PRÀCTICA.....	100
1 Descripció de la proposta pràctica	100
2 Eines de recollida d'informació	108
2.1 Qüestionari.....	108
2.2 Altres instruments	110
3 Anàlisi de les dades	111
3.1 Característiques dels estudiants	113
3.2 Anàlisi del grup 1 d'estudiants	116
3.3 Anàlisi del grup 2 d'estudiants	125
6 CONCLUSIONS.....	145
7 BIBLIOGRAFIA	154
8 ANNEXES.....	160

1 Justificació i interès del tema

El treball de recerca que presento a continuació, descriu el procés d'iniciació a la investigació sobre la comprensió de la pràctica de l'Educació física i l'Educació en valors en la Formació Inicial de Mestres de primària. A partir de la pròpia reflexió pretenc apropar-me a un context educatiu pròxim a la realitat per adaptar, perfeccionar o modificar la meva pràctica.

Es tracta d'un procés de reflexió personal entorn a la pràctica que he anat construint entorn al meu desenvolupament personal i professional. La meva formació com a mestra en Educació física i com a Llicenciada en CAFE , així com dels diversos cursos relacionats en l'àmbit de l'activitat física i l'esport m'han permès treballar com a educadora en l'àmbit no formal ¹ i formal ². Es tracta, d'una inquietud de millora relacionada amb la reflexió, comprensió i perfeccionament de la meva pràctica que tot seguit descriuré.

Gràcies a aquestes experiències he pogut estudiar i millorar la meva pràctica com a docent en els espais de l'Educació física i el joc, els valors i en la Formació de mestres. És per això que, vaig decidir realitzar els cursos de doctorat en: Comprensivitat i Educació a la Facultat Educació de la Universitat de Vic, durant el curs acadèmic 2003-2005.

Els cursos de doctorat m'han apropat a la recerca educativa. I ho he pogut articular amb el que ja havia après a la diplomatura i llicenciatura d'Educació física.

Tots aquests aspectes m'han ajudat a focalitzar el treball d'investigació. Pretenc aprofundir en quatre conceptes que han estudiat diferents autors com són: l'Educació física, el joc motor, l'educació en valors i la Formació Inicial de mestres de primària en educació física.

Aquest treball m'ha fet conscient de les característiques de la pràctica. En aquest cas, la pràctica dels jocs motors i les conseqüents repercussions socials m'han permès conèixer les condicions externes del treball i replantejar-me altres estructures curriculars i organitzatives per treballar a l'aula universitària. El primer

¹Monitora de natació, entrenadora d'equips de bàsquet, instructora i formadora d'activitats dirigides.

²Professora d' Educació física a l' Educació Secundària Obligatòria (ESO) i Cicles Formatius. Professora universitària en Educació física i la seva Didàctica, esports col·lectius de bàsquet i optatives de salut.

pas en qualsevol procés de reflexió i de canvi, és la realització d'una anàlisi que és el que pretenc en aquesta recerca.

2 Objectius de la investigació

Tot seguit, presentaré la pregunta d'investigació que m'ha portat a analitzar i justificar aquest treball.

En aquest apartat justificaré la necessitat d'estudiar la realitat educativa des d'un enfocament interpretatiu amb la finalitat de comprendre la pràctica educativa i reflexionar sobre ella. La recerca dels objectius, la recollida i anàlisi de dades i l'anàlisi són instruments necessaris per a la pròpia reflexió en l'acció (Grundy, 1991; Schön, 1992). Pretenc estudiar la pràctica professional des de les pròpies accions que realitzo a partir de les intervencions que els estudiants fan en el context de l' Educació física.

El treball de recerca es planteja analitzar si els estudiants prenen consciència de les actituds que emergeixen en sessions realitzades a l'assignatura d' "Educació física i la seva Didàctica" en la Formació Inicial dels mestres de primària. Per això, formulo dues preguntes. Amb la primera faig una aproximació teòrica als termes que considero claus en el problema de recerca que vull investigar i la segona, serveix per endinsar-me en el treball de camp al voltant de les actituds en el joc motor dins de l'assignatura que imparteixo.

Aquestes són:

- 1 Quines relacions podem establir entre l'Educació física i l'educació en valors en el currículum de primària d'educació física i en la Formació Inicial de mestres?.
- 2 Quin és el paper del joc motor en el treball educatiu de les actituds en la Formació Inicial de mestres de primària?

La investigació m'ha permès contextualitzar i concretar aquestes preguntes de manera que han esdevingut el referent per a la definició de les categories d'anàlisi de la realitat estudiada.

En el desenvolupament del marc teòric pretenc donar resposta als trets identificatius de la Formació Inicial de mestres de primària en educació física i en educació en valors. Entenc per característiques tot allò que fa referència al perfil i competències professionals de l'estudiant en formació. Cal conèixer el potencial

de l'Educació física i de l'educació en valors i actituds, com a elements de formació del mestre en el context escolar i universitari. La importància de fer emergir les actituds durant el procés de formació, a partir de la pràctica, amb la reflexió i la presa de consciència, proporciona a l'estudiant les bases per un futur tractament explícit de l'educació en valors en l'Educació física.

La recerca d'informació del joc motor, com a element pràctic en l'acció de l'estudiant alhora d'abordar actituds, serà el recurs i el contingut per aquesta aplicació. L'anàlisi de dades fan referència a la participació dels estudiants en formació inicial en una intervenció pràctica i la conseqüent justificació sobre aquesta.

A partir de la recerca d'informació i de l'anàlisi de dades, proposaré aspectes de reflexió, en l'apartat de conclusions, a més a més de les propostes de millora del treball a l'aula i les perspectives de futur en la investigació, que poden ser referents en la millora acadèmica i personal del docent.

3 Metodologia de la investigació

Tot seguit analitzaré la perspectiva d'investigació que em facilitarà respondre a les preguntes plantejades anteriorment. Considero la necessitat d'estudiar la Formació Inicial de mestres de primària d' Educació física en el context de l'educació d'actituds, des d'una perspectiva interpretativa basada en la reflexió de la pròpia pràctica.

Aquesta té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de forma no lineal, és a dir, la concreció dels objectius, la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes esdevé de forma cíclica i recurrent. A més de comprendre i analitzar el fenomen, em situo en el que Cochran-Smith i Lytle (1993) conceptualitzen sota el tema " la investigació del professorat". Segons els aspectes que van sorgint durant la pràctica, puc donar significat a aquestes a partir d'un procés de reflexió i interpretació d'aprenentatges teòrics. Comparteixo amb aquestes autores la importància de fer explícit el rol del docent en processos de producció de coneixement a les aules, resoldre discrepàncies entre les intencions i la realitat; i investigar les relacions entre la teoria i la pràctica, i de la reflexió sobre el context més immediat. Aspectes tots ells claus per comprendre millor contextos particulars en cada aula. Així, la pròpia investigació em permetrà millorar i transformar les meves pràctiques d'ensenyança.

La necessitat d'estudiar la realitat educativa des de la perspectiva interpretativa, s'explica a través de la finalitat de comprendre i analitzar el fenomen educatiu.

L'estudi de casos és la metodologia per a respondre les decisions preses en aquest estudi. Parteixo d'un cas, és a dir, un curs de Formació Inicial en el qual hi participen 74 estudiants de primària d'Educació física. Es tracta d'un estudi contextualitzat, particular i que és impossible que es reproduïxi amb les mateixes condicions. El grup d'estudiants de 2n curs de mestres de primària d'Educació física s'enfronten a una intervenció pràctica que caldrà reflexionar al voltant de les actituds i el joc motor.

El focus d'estudi són les sessions pràctiques d' Educació física a l'assignatura d' Educació física i la seva Didàctica partint d'un enfocament reflexiu de la pràctica. He extret informació i anàlisi de les sessions pràctiques dutes a terme durant el 1r quadrimestre del curs acadèmic 2008-2009.

En el transcurs de l'assignatura, els estudiants realitzen un exercici d'intervenció pràctica simulant el rol de mestres. Aquesta intervenció per mi era suficient per treballar actituds amb els estudiants. Però, durant el procés d'anàlisi i resultat de dades, m'ha generat discordança entre la intervenció dels estudiants i la realitat esperada. Calia que l'estudiant a partir de la pràctica incorporés aspectes actitudinals. La tasca d'identificar actituds em semblava un fet assumit pel estudiants, però la realitat em confirma que no n'hi ha prou en la pràctica sinó que les evidències s'han de justificar i reflexionar per poder-les fer explícites.

Proposo un qüestionari que situa a l'estudiant en un procés de reflexió sobre la seva pràctica. Intento conèixer fins a quin punt els estudiants són conscients del seu procés i s'hi ho saben argumentar. A través de les pràctiques pretenc que l'estudiant faci conscient la presència d'actituds en la matèria de l' Educació física.

L'anàlisi de dades té la intenció de millorar el meu procés docent i sigui punt de partida en l'acció del professional reflexiu. El qüestionari i l'observació de la fitxa que realitzen els estudiants després de la seva intervenció, pretenen despertar a l'argumentació de la pràctica amb continguts actitudinals. Es tracta d'uns instruments concrets que recullen dades en un moment determinat amb intenció de no carregar l'estudiant en l'assignatura.

Schön (1992) apunta la necessitat d'observar i reflexionar sobre les nostres accions per fer-ne coneixement. El professional reflexiu és un investigador de la pràctica, entesa com una pràctica autoreflexiva i canviant amb la finalitat de millorar-la.

L'educació s'entén com una acció intencionada, amb propòsits i regles socials. L'ensenyament deixa de ser un saber aplicat a la teoria (tècnica) per a constituir-se en un procés reflexiu sobre la pròpia pràctica que aposta per una major comprensió de les pràctiques i entorns educatius.

A partir de les paraules anteriors, plantejo la meva pràctica docent com un procés autoreflexiu fruit de dades recollides en la pràctica, que analitzo i interpreto per generar noves preguntes i tornar a ser novament qüestionades. Aquest procés és el que Schön (1992) denomina com a pràctica reflexiva.

Les aportacions de Carr i Kemmis (1998) i de Schön (1992), assenyalen que la racionalitat³ tècnica és una epistemologia limitada per resoldre els problemes que es troben els docents en les pràctiques. Aquestes autores proposen *la reflexió en l'acció* (Schön) i la *racionalitat crítica* (Carr i Kemmis)⁴. El marc de referència de la meva investigació es contextualitza amb la proposta que fa Schön (1992) referent a la "reflexió en l'acció".

Les activitats que proposo als estudiants es caracteritzen per ser de naturalesa incerta, inestable, singular i és un espai de conflicte de valors. Efectivament, els estudiants tot i realitzar una tutoria prèvia per contextualitzar la pràctica, quan es troben en acció, les situacions i l'entorn els hi genera moltes respostes, dubtes i incerteses.

La reflexió en l'acció és un procés que situa als estudiants en procés d'intervenció pràctica per desenvolupar una millora del coneixement en l'acció, ampliant la competència professional per resoldre les situacions conflictives i tenir l'habilitat per examinar i explorar les zones indeterminades de la pràctica. Mitjançant el qüestionari i les observacions realitzades després de la pràctica, els estudiants tenen la possibilitat de fer emergir de manera explícita situacions actitudinals que s'han donat en el transcurs de la intervenció pràctica. Efectivament, és una forma de pensar sobre la pràctica professional i la relació entre teoria i pràctica. Així, la pràctica pren un nou estatus en relació amb la teoria.

La pràctica educativa esdevé una activitat reflexiva si s'impregna d'una actuació diferent a l'hora d'afrontar i resoldre situacions educatives diverses. Schön apunta

³ La racionalitat és una de les facultats que tenim les persones per poder raonar i seguir un procés de reflexió amb la finalitat d'optar per una determinada alternativa que considerem la més adequada, i a la vegada, respectar les que els altres prenen. En l'ensenyança, els docents opten per una manera personal de resoldre qüestions que l'afecten a partir d'una postura concreta. Aquesta opció personal està en relació amb els plantejaments que corresponen a uns paradigmes educatius concrets recolzats per un marc teòric i conceptual i que es pot entendre, en un nivell superior, com una racionalitat. Les racionalitats són com una teoria de les teories, és a dir, com un plantejament que agrupa diferents perspectives, concepcions, paradigmes, etc., i que amb vincles comuns i plantejaments similars comprenen una concepció de l'ensenyament i una determinada manera d'actuar (López Pastor i altres, 2003).

⁴ La racionalitat crítica – social de Carr i Kemmis (1988) aporta noves imatges de l'ensenyament i del professorat que complementen les idees de Schön sobre la reflexió en l'acció.

el *pràctic reflexiu* com un nou model de professional per abordar problemes relatius a l'educació que exigeixen actuacions de naturalesa deliberativa.

La investigació- acció és la metodologia que situa la meua investigació com a professional reflexiu. El propòsit és poder comprendre les situacions que genero amb els estudiants per millorar la qualitat educativa, i concretament l'assignatura de la qual parteix aquest estudi. El cicle de la investigació- acció compren quatre moments: planificació, acció, observació i reflexió. El moment en què es consolida aquest procés és en la recollida de dades quan després de l'observació, és la base per analitzar-les de manera sistemàtica i rigorosa.

Escudero (1990) planteja el disseny del projecte d'investigació- acció a partir de les següents fases, les quals han format part de la meua investigació:

- Identificació inicial del propòsit sobre el qual indagar.
- Elaboració d'un pla estratègic raonat d'actuació.
- Reflexió sobre la situació i extreure'n aspectes del procés.

Com a professora de l'assignatura vull conèixer si els estudiants a través de la pràctica són conscients que les seves accions poden fer emergir continguts actitudinals. En un primer moment, es tracta d'una qüestió que sembla confirmar que la pràctica, per ella mateixa, aporta informació de l'entorn per a la comprensió d'actituds. Vaig proposar als estudiants la realització de dos instruments, un qüestionari i una fitxa d'observació de la pràctica, per tal de poder tenir enregistrat la presa de consciència d'actituds durant el desenvolupament de la pràctica. Però, els estudiants responen de diversa manera i això em dona indicis que la pràctica és important per contextualitzar i comprendre la realitat, però calen processos de reflexió per a què aquesta sigui significativa en l'aprenentatge.

La meua proposta pretén iniciar un procés de conscienciació d'actituds en futures pràctiques. Cal fer-les explícites durant el procés. Sinó ho fem poden ser obviades i passar desapercebudes per l'estudiant. De manera intencionada serà una de les opcions més adequades perquè l' Educació física sigui un espai de tractament, actuació i reflexió d'actituds.

4 Fonaments teòrics

En el següent apartat vull delimitar el concepte d' Educació física fonamentant allò educatiu del terme i vinculant-lo a la pràctica educativa que la fa més valuosa.

1 Aproximació al concepte d'Educació física

Com a punt de partida, l'Educació constitueix un procés que té el propòsit d'establir un marc de relacions entre la persona i la societat a la qual pertany. En termes generals, l'Educació pretén formar persones autònomes i responsables, amb capacitat per aprofitar les possibilitats de desenvolupament i benestar personal que la pròpia cultura li ofereix. També promou la participació activa i crítica en la transformació d'aquesta cultura cap a formes de vida col·lectiva cada vegada més d'acord amb els requisits i necessitats de les societats democràtiques. Aquests propòsits permeten establir tres dimensions bàsiques de l'Educació (autonomia de la persona; desenvolupament i benestar personal i participació en el desenvolupament social) que, a més a més de traçar un horitzó educatiu de referència, pot ajudar a valorar en quina mesura els processos d'ensenyament-aprenentatge, en la pràctica, compleixen una funció realment educativa (Romero Cerezo, 2004).

Si acceptem els propòsits de l'Educació, l'Educació física pretén contribuir a la formació de persones en els camps de la cultura física i esportiva. Es tracta, de vincular íntimament en la pràctica de l'educació física el propòsit de millorar la competència motriu de l'estudiant amb la intenció de contribuir a la seva formació per a la autonomia, pel desenvolupament i benestar personal i per a la integració, inserció i participació social.

Si l'educació ha de fomentar ciutadans autònoms, crítics, capaços, participatius i responsables, en la dimensió personal i social, l'Educació física, com a àmbit específic de l'Educació, i amb propòsits formatius té la necessitat d'estendre la seva acció educativa incorporant àmbits pròpis d'aquesta àrea (àmbits com l'espectacle esportiu i el consum de productes i serveis de caràcter físico-esportiu). La promoció de la pròpia autonomia i el sentit crític com a participants de l'activitat física i esport, com a espectadors de competicions esportives i com a consumidors de productes i serveis per a la pràctica esportiva, així com el desenvolupament de la pròpia capacitat de participació activa, crítica i responsable en la construcció d'una cultura física - esportiva d'acord amb el benestar personal i social i amb els requisits de les formes de vida democràtica, constitueixen propòsits cap a l'horitzó educatiu de l'Educació física cal que propiciï (Velázquez, 2007).

Així doncs, no n'hi ha prou amb que l'Educació física contribueixi a promoure la competència motriu de les persones. És clau ajudar-les a que arribin a ser persones i ciutadans actius, crítics i compromesos amb el propi desenvolupament personal i amb els del grup social.

“La missió fonamental de l'educació, i en aquest cas de l'educació física, és ajudar a cada persona a desenvolupar tot el seu potencial i a convertir-se en una persona complerta, i no en una eina de l'economia; l'adquisició de coneixements i competències ha d'acompanyar-se d'una educació del caràcter, d'una obertura cultural i d'un despertar a la responsabilitat social” (Comissió de les Comunitats Europees, 1995)⁵.

Si fem una repassada històrica, voldria destacar que l'expressió “Educació física” fou inclosa l'any 1762, coincidint amb la publicació de *El Emilio de Rousseau*, pel metge suís Ballexeserd (1726-1774), en la seva obra *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de leur puberté*. Aquesta obra entenia l'Educació física com la manera de cuidar el conjunt de funcions orgàniques i no com un equilibri del moviment humà. Va ser en el segle XIX, quan la concepció biomecànica del cos humà i el desenvolupament de la gimnàstica, es consolidà (Bantulà, 2005:311).

Des del segle XVIII fins a l'actualitat, les pràctiques físiques lligades a l'educació han rebut influències de molts corrents i models que justifiquen la seva presència en diversos espais educatius. L'Educació física engloba una definició que ha anat evolucionant al llarg de la història, i els seus continguts han estat molt diversos: els esports, l'expressió, la psicomotricitat, l'activitat física, la salut, la formació militar, l'educació integral, els jocs o el condicionament físic, el rendiment, la disciplina, l'oci i la recreació i les manifestacions artístiques han esdevingut continguts atribuïts a l'educació física des dels inicis de la seva aparició.

“És aquella matèria curricular que s'ocupa de l'educació del cos a través del moviment, com a mitjà específic; que estimula i proporciona aprenentatges que són importants pel desenvolupament de totes les capacitats o potencialitats dels i les alumnes, contribuint d'aquesta manera a aportar a la persona una major qualitat de vida, integració social i afirmació de la personalitat”(Romero i Cepero, 2002).

La construcció social i acadèmica de l'àrea d'Educació física en el marc curricular educatiu a Espanya ha suposat un procés continuat d'evolució en el qual es distingeixen certs períodes d'avanç en el reconeixement i acceptació de la matèria, altres d'estancament i altres de retrocés o absència.

⁵ Citat a Valle, 2007.

La implantació de la LOGSE (1990)⁶ incidí positivament en el desenvolupament de l'Educació física, ja que es contempla en els objectius generals de l'ensenyament primari, i es constitueix com a una de les àrees educatives, en igualtat de condicions amb altres matèries, que tradicionalment se'ls hi havia atorgat un major pes específic. L' Educació física es contempla com un important factor de desenvolupament integral de la persona, i amb una marcada finalitat multifuncional.

L'entrada de la LOE (2006)⁷ amb propòsits similars a la LOGSE planteja un currículum obert i poc definit que el docent interpreta en funció de les seves necessitats o habilitats. Destaca la importància de l'Educació primària com una matèria fonamental i privilegiada en la formació dels nens i nenes, establint les bases d'una formació personal basada en l'autonomia personal, la responsabilitat, la solidaritat, la llibertat, la participació i el compromís individual i col·lectiu...per poder participar en la construcció d'un món millor i continuar aprenent al llarg de la vida.

La incorporació de la nostra societat en el marc comunitari, el canvi accelerat dels coneixements i dels processos culturals i productius fa que es requereixi una formació bàsica més llarga i capaç d'adaptar-se a situacions noves. Aquestes transformacions són les que actualment estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació primària del Departament d'Ensenyament de Catalunya (Decret 142/2007)⁸.

Comparteix amb Lleixà (2003:32) la idea que l'Educació física és l'àrea educativa que permet el desenvolupament de capacitats personals vinculades al comportament motor i, al mateix temps, la incorporació de sabers relacionats amb les manifestacions culturals de la motricitat humana. Cal remarcar que tot plegat s'ha de realitzar en un context formatiu que proporcioni recursos i criteris per afrontar les diverses situacions de l'entorn ambiental i social. L'Educació física com a la resta de les àrees curriculars és matèria indispensable per al desenvolupament integral de l'infant.

⁶ LOGSE : Llei orgànica general del sistema educatiu. Després de la LOGSE, es planteja una altra llei, és la LOCE (2003). La llei orgànica de centres educatius torna a posar en dubte el caràcter participatiu i educatiu de l'Educació física. Aquesta llei no va acabar desplegant-se.

⁷ LOE: Llei orgànica educativa (3 de maig del 2006).

⁸ DOGC (2007). El seu desplegament va ser anterior a la seva llei, la LEC (12/2009, del 10 de juliol), Llei d'Educació a Catalunya.

1.1 Propostes de l' Educació física

Hi ha moltes formes d'entendre i practicar l'Educació física, però en aquest sentit , en considero dues: l'Educació física orientada al rendiment i l' Educació física orientada a l'educació i participació. Sóc conscient que hi ha autors que estableixen diferències entre aquestes propostes però organitzant aquesta dicotomia em permet reflexionar i entendre millor l' Educació física en el marc curricular i en la Formació inicial de mestres de primària en Educació física.

Segons Grundy (1991) el currículum s'entén com a construcció cultural i no com a concepte. Parlar de currículum és parlar d'una forma d'organitzar un conjunt de pràctiques educatives. És pensar en com actuar i interactuar amb el grup de persones en situacions diverses.

L' interès tècnic s'orienta al control per tal de manipular i controlar el context educatiu. En canvi, l' interès pràctic apunta a la comprensió d'un entorn el qual l'estudiant sigui capaç d'interactuar. Així doncs, l' interès pràctic és fonamental per comprendre el context a partir de la interacció, basat en la interpretació consensuada (Grundy, 1991:32).

Tinning (1996) planteja que el currículum d'educació física es pot elaborar des d'un discurs de rendiment o un discurs de participació. Ell mateix reconeix que aquesta simplificació pot ésser perillosa, però explica la necessitat de fer-la per a poder sistematitzar i reflexionar sobre la complexitat del tema.

Un enfocament de l'Educació física basat en un currículum tècnic sol mostrar un discurs sobre les finalitats de l' Educació física més pròximes al model físico-esportiu de rendiment, i d'una concepció curricular per objectius. En canvi, els enfocaments basats en un currículum pràctic mostra un discurs de les finalitats de l'Educació física dirigides a la participació i al desenvolupament personal de l'individu, que "sol" anar acompanyada per una concepció curricular de projectes i processos (o al menys tendir-hi)⁹.

Un currículum de *rendiment* persegueix l'elit, l'excel·lència, es basa en les ciències biològiques per assolir objectius. El currículum de *participació*, en canvi, pretén

⁹ El concepte " sol i tendeix a", el ressalto perquè aquesta darrera característica curricular no es dona de manera clara en tots els casos, però sí que és la manera com es presenta i es considera alhora de fer el desplegament del currículum.

popularitzar la cultura del moviment i l'activitat. El centre d'interès és l'atenció en el procés més que en el resultat.

Grundy (1991) identifica els diferents discursos tècnics (currículum per objectius) i pràctics (currículum com a projecte i procés) a partir de les aportacions d' Habermas (1984). L'autora concreta les creences, els valors i les idees que hi ha darrera de cada interès. Es planteja un tercer discurs de caire crític o emancipador amb el lema d'autonomia i responsabilitat. Aquest només és possible quan hi ha una relació entre acció i autoreflexió. Per això, aquest currículum és una evolució del discurs pràctic, ja que sinó quedaria en el terreny de l'opinió sense aportar noves propostes.

A continuació, presento en la taula següent les característiques de cada un dels enfocaments de l'Educació física.

Enfocament de l'Educació Física	DE RENDIMENT	PARTICIPATIU- EDUCATIU
Enfocament curricular	Currículum per objectius	Currículum per projecte i procés
Principals finalitats de l' Educació Física escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolupament de la condició física i motriu de l'estudiant. Selecció i desenvolupament de talents esportius. -Els criteris de valor són els resultats i rendiments obtinguts. -Posicions dualistes: un cos com a instrument al servei de la ment ; i un cos com element mecànic, de moviment . 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolupament integral de la persona a través del cos. Creació i recreació de la cultura motriu. -Implicació motriu i corporal en la formació de persones lliures. -Els criteris de valors estan més en els processos que ens els resultats, així com en els valors que es posen en joc i es desenvolupen. -Importància de l'educació física integral.
Continguts i aplicacions	<ul style="list-style-type: none"> -Condició física i habilitats esportives. -Aplicació dels sistemes d'entrenament esportiu. 	<ul style="list-style-type: none"> -Importància de la cultura motriu de l'estudiant i del seu grup social. Preocupació pel desenvolupament motriu, per facilitar la diversitat i experimentació de les possibilitats de l'activitat física. -Importància d'allò vivencial,

Enfocament de l'Educació Física	DE RENDIMENT	PARTICIPATIU- EDUCATIU
		la presa de consciència motriu i corporal, del grup, col·laboratiu i expressiu.
Organització del grup classe	-Per nivells (homogenis). -Genera grups d'elit motriu i bosses de " no adaptats motrius"	- L' EF per a tots i totes (Educació Física inclusiva i comprensiva). -Temps de treball personal amb l'altre/a i amb els altres(agrupacions heterogènies i coeducació).
Metodologia	-Sobretot directiva, basada amb comandament directe i llistes de tasques. -La clau està en els estils d'ensenyament i es redueix la metodologia en els estils.	-Fonamentalment no directiva, més enfocada a l' experimentació, la participació, la recerca i el descobriment. -Importància dels principis de procediment. No es fa tanta referència als estils d'ensenyament ja que no es veu tan clara la seva diferenciació.
Avaluació	-Obsessió per l'objectivitat. -Utilització de tests de condició física i d'habilitat motriu.	-Es dona més importància al procés que al resultat. Preocupació pels processos de desenvolupament personal i del grup. -Metodologia predominantment qualitativa i enfocament a la millora dels aprenentatges i processos. -Participació de l'estudiant en l'avaluació.

Taula 1. Enfocaments de l' Educació Física relacionats amb els interessos d' Habermas (1974).

L'Educació física **de rendiment** presenta els següents trets:

“Existeix una tendència... en la forma de realitzar els programes d' Educació física, quan s'utilitza el model per objectius (operatius o de conducta), o quan es porta a terme,

o es defensen formes d'avaluació relacionades amb l'eficàcia, el rendiment o el producte final, o bé quan ens preocupem per donar a conèixer objectius, continguts, mètodes d'ensenyament o d'avaluació (el que es denomina tècniques d'ensenyament) sense plantejar- nos els per quès, donat per fets aquests, és a dir, quan l' Educació és considerada com a no problemàtica...(Pascual, 1992)¹⁰.

L'ensenyament de l'Educació física està basada en el desenvolupament de la condició física i les habilitats esportives, i la pràctica amb sistemes d'entrenament físic – esportius. La tendència a estructurar els grups d'estudiants en grups de nivell homogeni és molt generalitzada. Moltes vegades es demostra el caràcter elitista, perquè es concentra en els estudiants més destacats i en la recerca d'un major rendiment.

El coneixement professional es fonamenta en els sabers biomèdics i en les ciències del rendiment físic- esportiu (l'ideal home – màquina). Es tracta de “ l'executor hàbil”: - *si tu no ets capaç de fer-ho, no ho pots manar*.

La millora de l'Educació física s'entén en termes d'un major rendiment en les competicions esportives, així com en les formes d'instrucció i avaluació més “ científiques i objectives” (a partir de la correcta definició d'objectius operatius i la realització de tests de condició física i/o habilitats motrius), i la inclusió de continguts, temes i exàmens teòrics, centrats en sabers biomèdics, de condició física i/o de reglaments esportius).

L'ensenyament i la programació curricular es consideren una tecnologia. Es dona molta importància a l'ensenyament “ eficaç”, caracteritzat per la investigació sobre els aspectes de: compromís motor, quantitat i qualitat de feed- back aportat, estructuració de la sessió i activitats, i el clima positiu. La comprovació de l'eficàcia es realitza a través dels resultats finals.

Es planteja una forta jerarquització del disseny curricular, basat en les taxonomies i en la concreció dels objectius, que posa l'èmfasi en la correcta elaboració i redacció dels objectius operatius. La consideració del docent està molt més pròxima a la d'un tècnic¹¹ aplicador del currículum que altres (experts) han elaborat.

¹⁰ Citat per López (2003: 30).

¹¹ Aquest concepte s'ampliarà en l'apartat de formació inicial de mestres i de racionalitat tècnica.

L'Educació física des de la perspectiva del currículum *participatiu i educatiu* tendeix a plantejar les activitats participatives i inclusives, així com igualitàries i cooperatives. A més a més, presenten una infinitat de diversitat de continguts, i una estructuració a través de grups heterogenis. També, el canvi es planteja en la metodologia d'ensenyament i d'avaluació. Es tendeix a formes més centrades en l'estudiant, actives, participatives i qualitatives.

Algunes de les característiques pròpies de l'enfocament participatiu i educatiu¹² són les següents:

“L'Educació física contribueix al desenvolupament personal dels estudiants. Aquesta àrea comunica beneficis que superen la pròpia motricitat dels estudiants. Participen com a receptors de l'ensenyament en la construcció del seu propi aprenentatge o, assumeixen un conjunt de pràctiques sense reflexionar sobre la seva naturalesa i sentit” (Fernández Balboa, 1999)¹³.

Es fonamenta (encara que potser de forma implícita) en una concepció del currículum com a projecte i procés. Hi ha un gran esforç per superar les concepcions dualistes, a partir del desenvolupament integral de la persona a través de, i amb, el cos i el moviment. Així doncs, l'Educació física esdevé matèria d'interès.

L'anàlisi de les implicacions i el desenvolupament de les aportacions en l'àmbit motriu i corporal per a la formació de persones lliures i autònomes en una societat democràtica, s'orienten les pràctiques d'Educació física. Apareix l'interès per desenvolupar una Educació física “per tots i totes inclusiva i comprensiva”¹⁴, una Educació física emancipadora¹⁵.

L'Educació física escolar és una creació i recreació de la cultura corporal i motriu. La cultura motriu de l'estudiant i l'origen social són fonamentals per comprendre l'aprenentatge individual. Hi ha una preocupació pel desenvolupament motriu, i per facilitar la diversitat i experimentació de les possibilitats de l'Educació física.

L'aspecte vivencial és clau en la presa de consciència motriu i corporal, el que és de grup i col·laboratiu i l'expressiu. Existeix temps pel treball personal, pel treball

¹² Serà l'enfocament orientat cap a la racionalitat pràctica.

¹³ Citat a López (2003:32).

¹⁴ Per aprofundir amb els conceptes consultar López (2003).

¹⁵ Habermas (1991) identifica l'emancipació amb l'autonomia i la responsabilitat. Només és possible en l'acte de l'autoreflexió.

amb l'altre i amb els altres: preocupació per l'aspecte socio-afectiu i relacional, per la construcció de relacions equilibrades i justes, per les agrupacions heterogènies, per la co-educació i la igualtat.

Els criteris de valor estan en els processos d'aprenentatge que es desenvolupen i no tant en els resultats (especialment dels resultats entesos com a rendiment físic-motor); així com en els valors que es posen en joc. Existeix una clara preocupació pels processos de desenvolupament personal i de grup.

La metodologia utilitzada és bàsicament no directiva; més orientada a l'experimentació, la participació, la recerca i el descobriment; enfocada a la millora dels aprenentatges i processos. S'entén la metodologia i la intervenció educativa com una temàtica complexa i amb fortes implicacions pedagògiques. No es fa èmfasi en els estils d'ensenyament perquè no es veu de forma clara la seva estructura ni tampoc la separació en la pràctica educativa diària.

La participació de l'estudiant en l'avaluació és molt important i se'ls vol implicar en processos d'autoavaluació i d'avaluació compartida. L'avaluació és diàleg, comprensió i millora, i no una exigència qualificadora. Tenen força importància les tècniques i instruments de caràcter qualitatiu. La base epistemològica és més propera a les ciències socials i pedagògiques aplicades a l'àmbit corporal i motriu: Didàctiques de l'Educació física, Sociomotricitat, Educació física adaptada, Psicomotricitat, Bases teòriques i Epistemològiques...

El mestre d'Educació física és educador i facilitador, orientador i generador de processos d'ensenyament – aprenentatge. És la línia dels models de mestres investigadors, reflexius, col·laboratius i crítics.

Hi ha la necessitat d'una recerca de qualitat en l'Educació i té lloc en un currículum de projecte i de procés. Comprovar la pràctica i perfeccionar-la és el punt de referència per a la investigació del docent. Però quan es fa referència a un currículum de resultats, entès com a rendiment físic, els fonaments teòrics i els principis de procediment són elements que es posaran en pràctica.

Aquests dos plantejaments transformen la concepció del mestre d'Educació física, i per tant, repercuteixen en com s'entén la formació inicial¹⁶ i permanent.

Diferents autors s'inclinen pel desenvolupament d'un *currículum crític* en l'ensenyament de l'Educació física, especialment dirigit al desenvolupament de la

¹⁶ Aquest concepte el desenvoluparé més endavant a l'apartat de Formació Inicial de mestre de primària d'Educació física.

consciència crítica i emancipadora dels estudiants. Per facilitar aquest treball, el currículum crític serà l'evolució i el complement a un currículum participatiu.

Les diferents perspectives existents no són neutrals des del punt de vista ideològic ni polític generant conflictes i enfrontaments entre elles. Actualment el currículum de resultats és el dominant, tant en els centres de formació com en la cultura i pràctica professional, malgrat que la finalitat i l'origen no provinguin del món educatiu. En aquest sentit, la situació d'un currículum participatiu, en els centre educatius, és encara marginal. Però amb la nova incorporació de plans d'estudis¹⁷ s'espera orientar als estudiants cap a un currículum educatiu i participatiu.

És present una discriminació del currículum d'Educació física amb intencions educatives i participatives, generant problemes en la pràctica amb plantejaments i pràctiques curriculars incoherents i confuses.

En aquestes condicions cal reconstruir un currículum de l'Educació física orientat a la participació i l'educació cap a la cultura física, un context per a educar en entorns motrius, intel·lectuals i afectius de la persona. Sóc del parer d'una proposta que impliqui el desenvolupament integral de la persona en tots els àmbits, que promogui progrés i experimentació de les possibilitats de l'activitat física de manera personal i de grup. Un plantejament basat des de l'experimentació, la participació, la recerca i el descobriment pot fomentar un treball d'implicació en el propi procés d'aprenentatge.

1.2 L'Educació física i el currículum de primària

La importància d'aquest apartat en el treball d'investigació rau en què els continguts que desenvolupo amb els estudiants durant el transcurs de l'assignatura fan referència als elements curriculars de l'àrea d' Educació física en l' Educació Primària.

Per començar, el nou format curricular es basa en assegurar l'assoliment d'unes competències bàsiques¹⁸ en acabar l' Etapa de Primària. Caldrà donar identitat a

¹⁷ En els centres de formació del professorat de secundària en educació física, el currículum estan fortament orientats al rendiment i a la competició física- esportiva.

¹⁸ El context educatiu de la LEC (2009), el Departament d' Educació de la Generalitat de Catalunya, defineix "*competència*" com l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents amb qualitat i eficàcia. I l'acompanya de l'objectiu "*bàsica*" perquè es tracta, que tot estudiant pugui adquirir les competències necessàries per exercir com a ciutadans i resoldre situacions i problemes de la vida quotidiana. En la mateixa definició s'identifiquen, doncs, els tres blocs de continguts que en el currículum de la LOGSE quedaven identificats: els coneixements o continguts conceptuals, les habilitats o els continguts

uns objectius i continguts per cada un dels tres cicles de primària. Els continguts d' Educació física que es presenten a l' Educació Primària es reparteixen en cinc grans blocs :

- 1- El cos: imatge i percepció.
- 2- Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques.
- 3- Activitat física i salut.
- 4- Expressió corporal
- 5- El joc.

Cada bloc de continguts incorporen trets de caire procedimental , conceptual i actitudinal. Serà des de la proposta competencial a on s'articularen aquests continguts d'Educació física i així, millorar la competència motriu de l'estudiant amb el propòsit de contribuir a la formació per a l'autonomia, pel desenvolupament i benestar personal per a la integració, inserció i participació social.

El currículum d'Educació física proposa treballar els continguts actitudinals a través de tots els blocs de continguts, és a dir, de manera transversal. És important destacar-ho ja que la descripció dels instruments i anàlisi de dades d'aquest treball l'hem fonamentat en elements curriculars de tipus actitudinal.

Així, el bloc de continguts d'Educació física, "Cos : Imatge i Percepció" presenta els aspectes actitudinals següents: Valoració i acceptació de la pròpia realitat corporal i la dels altres.

En el bloc "Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques" destaca: Participació de forma activa i autònoma en la resolució de problemes motrius senzills, disposició a participar en activitats diverses acceptant l'existència de diferències en el nivell d'habilitats, apreciació de l'esforç tant individual com col·lectiu en les activitats físiques i des d'un punt de vista motriu.

procedimentals i les actituds o els continguts d'actituds, valors i normes i que ara es tracta de tornar a integrar sota el paraigua de "competència". El DOGC (2007), el diari oficial de la Generalitat de Catalunya, estableix el decret (142/2007) d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Considera que cada competència fa referència a coneixements diversos (conceptuals, procedimentals, actitudinals) i a processos que han de mobilitzar-se per fer front de manera eficaç a la resolució de problemes i situacions de diferent complexitat

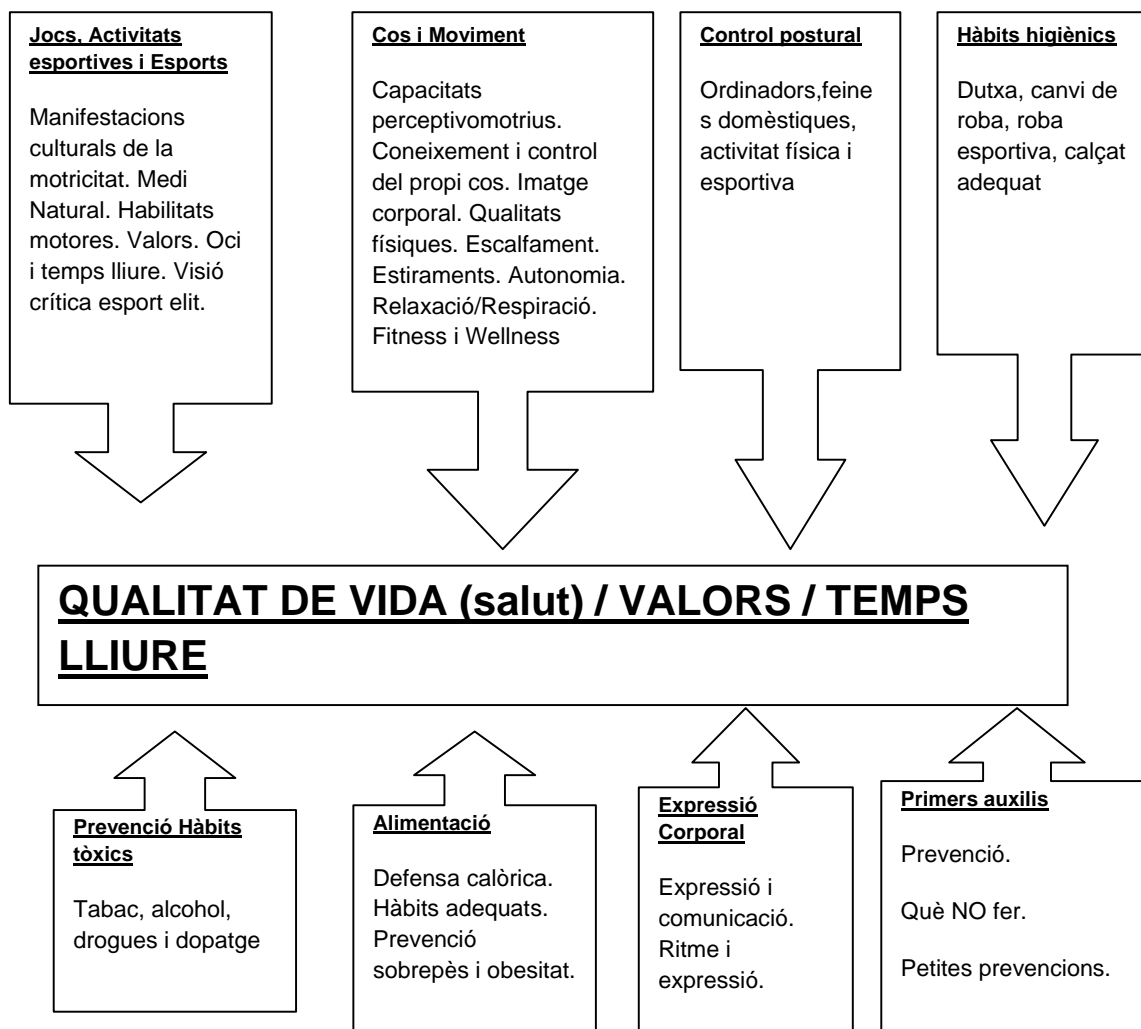
El bloc “Activitat física i salut” té en compte: l’ acceptació del cos, hàbits higiènics, alimentaris i posturals, valoració del benestar, mesures de seguretat, respecte a les normes, material i espais i, pràctica saludable.

El bloc “Expressió corporal” destaca la desinhibició en l’ exteriorització d’emocions i sentiments a través del cos, el gest i el moviment, experimentació del plaer del treball d’expressió, participació en situacions de comunicació corporal amb valoració i reconeixement de les diferències en la manera d’expressar-se, valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos, i participació i respecte davant de situacions que suposi comunicació corporal.

El darrer bloc de continguts, “El joc”, és el referent pràctic per descriure i analitzar les actuacions dels estudiants alhora d’abordar les actituds i que desenvoluparé en la proposta pràctica d’aquest treball d’investigació. Els components actitudinals del currículum de primària són: respecte a les persones que hi participen, comprensió, acceptació i compliment d’un codi de joc net, reconeixement de l’esforç individual i col·lectiu, valoració crítica de la realitat. S’insisteix en la promoció d’actituds envers l’activitat física com un mitjà educatiu i saludable, a més a més, de l’actitud responsable, esforç personal i de confiança en les pròpies possibilitats.

L’estructura dels continguts a primària reflecteix cada un dels eixos de l’Educació física en el marc escolar: el desenvolupament de les capacitats cognitives, físiques, emocionals i relacionals vinculades a la motricitat, l’adquisició de formes socials i culturals de la motricitat, l’Educació en valors i l’Educació per a la salut.

Lleixà (2008) proposa un model integral d’educació física que articula els continguts que haurien de ser treballats de manera progressiva des de l’etapa d’infantil i fins a la secundària:



Taula 2: Model de l' Educació física del segle XXI.

L'orientació de la matèria ha de canviar, si volem que l'Educació física deixi una empremta a l'estudiant en una pràctica d'activitat física regular i saludable. L'Educació física del segle XXI ha de ser més funcional, més útil, més coherent, més sistemàtica, més rigorosa, més inclusiva, més saludable; en definitiva més educativa. Així, el currículum de primària d'Educació física considerarà que és la matèria de ha de promoure la reflexió sobre el sentit i els efectes de l'activitat

motriu, el desenvolupament d'hàbits saludables, regulars i continuats i el sentir-se bé amb el propi cos són principis valuosos de l'acció educativa i ajuden a la millora de l'autoestima.

L'Educació física centra la seva acció educativa en l'adquisició d'una cultura corporal i en el desenvolupament de la motricitat, posant en contacte a la persona amb l'entorn físic, social i cultural. Es tracta, d'una àrea que prioritza els continguts actitudinals i procedimentals. Es considera una matèria privilegiada per contribuir a l'adquisició de les competències bàsiques curriculars.

Tot seguit i a partir del desplegament de les competències bàsiques i de la matèria d'Educació física, descriuré l'articulació d'aquests dos aspectes: El currículum de primària proposa com a *competències pròpies*:

- La *competència comunicativa* on el cos, el gest i el moviment són instruments per a l'expressió i la comunicació juntament amb una valoració crítica.
- La *competència social* centrada en les relacions interpersonals amb respecte, acceptació i cooperació.

El mateix text dona importància al *desenvolupament personal* que s'aconsegueix amb el treball i la cura del propi cos i la motricitat, així com una reflexió sobre el sentit i els efectes de l'activitat física amb una adequada gestió. La *pràctica d'hàbits saludables* contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, a la millora de l'autoestima i al desenvolupament del benestar personal.

També, segueix amb un apartat adreçat a les aportacions de les competències de l'àrea d'educació física a les competències bàsiques i destaca:

- El *coneixement i interacció amb el món* mitjançant la interacció del propi cos i l'espai determinat, el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física per preservar la salut.
- La *competència social i ciutadana*, implica aprendre a conviure, acceptar les regles pel funcionament col·lectiu, la participació i el respecte envers les diferències i conèixer les possibilitats i limitacions pròpies i dels altres.
- La *competència cultural i artística* fa referència al reconeixement i apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana.
- La *competència comunicativa i el tractament de la informació i competència digital*, proposa una valoració crítica dels missatges i estereotips referits al cos procedents dels mitjans d'informació i comunicació.

- *La competència d'aprendre a aprendre i la competència d'autonomia i iniciativa personal*, s'assoleixen amb el coneixement d'un mateix o una mateixa i de les pròpies possibilitats i carències, l'autosuperació, perseverança i actitud positiva ,a més a més, de l'organització individual i col·lectiva.

Díaz Hochleitner (1994), planteja que per donar resposta a una adaptació social és necessari que els objectius de l' Educació i, per extensió els de l'Educació física, es centrin en:

- Aprendre a aprendre i a desenvolupar una curiositat i desig permanent d'aprendre, per enriquir la vida en tots els seus aspectes.

- Aprendre a anticipar i resoldre problemes nous, cercant solucions alternatives.

- Aprendre a localitzar la informació i transformar-la en coneixement.

-Aprendre a relacionar els ensenyaments amb la realitat.

- Aprendre a pensar de manera interdisciplinària i integradora, per poder percebre totes les dimensions dels problemes i situacions.

Lleixà (2007) aporta a la definició de competència bàsica (...)tot allò que en la seva formació han d'adquirir els joves per a la seva realització personal, pel desenvolupament en el món actual i per ser aptes per la realització d'un lloc de treball alhora que sigui beneficiós per a la societat. Les competències proposades són les desitjades i valuoses pel benefici de cada persona en el seu entorn vital. La mateixa autora presenta una proposta de com l'educació física participa en el desenvolupament de les diferents competències bàsiques presentades en el currículum:

- *La competència social i ciutadana* es pot plantejar en situacions educatives en les quals l'estudiant es relacioni entre sí de manera directa. Les situacions més habituals poden ser: el compromís, la cooperació i afrontar conflictes. Una intervenció educativa coherent valora el diàleg i el respecte. Les activitats físiques col·lectives impliquen una acció cooperativa amb objectius comuns, però s'aconseguiran si l'alumnat aprèn a acceptar i practicar normes socials i a comportar-se de manera responsable i solidària a partir d'una comprensió dels codis per a la convivència. La mateixa competència fa referència a la superació d'estereotips socials i culturals i a l'enfrontament de les desigualtats socials. Serà imprescindible l'acceptació de la diversitat en l' Educació física i del coneixement de les manifestacions físiques d'altres cultures.

- *La competència basada en el coneixement i la interacció amb el món físic* incideix en l'àrea d'educació física des de dos punts de vista. D'una banda, els

primers anys de vida, el cos i la motricitat són instruments d'exploració i descobriment de l'entorn físic. D'altra banda, és propi d'aquesta competència el desenvolupament de la capacitat i disposició per aconseguir una vida i un entorn saludables. L' Educació física és conscient dels beneficis de la pràctica física saludable que cal mantenir al llarg de la vida. Per exemple, en el currículum d' Educació física el desenvolupament de la condició física prioritza aspectes de salut i no de rendiment. En les activitats físiques realitzades a la natura es vol conscienciar a l'estudiant de la necessitat de respectar i conservar l'entorn.

- La *competència cultural i artística* requereix tenir habilitats i capacitats per expressar sensacions emocions i idees . El desenvolupament de les capacitats perceptivo - motrius col·laboren en aquest sentit. Una de les finalitats de l'Educació física és que l'estudiant apreii, compregui i valori totes les manifestacions culturals lúdiques, esportives i expressives (l'activitat física, l'esport, els jocs tradicionals, les activitats expressives o la dansa) amb una actitud oberta a la pròpia i a la d'altres cultures.

- La *competència d'aprendre a aprendre*, l'alumnat haurà d'escollir vies de progrés del propi moviment¹⁹, partint de les pròpies possibilitats i establint fites que es puguin aconseguir amb seguretat per així, seguir aprenent. Serà important la constància i l'esforç en el progrés.

- La *competència de l'autonomia i iniciativa personal*, se centra en la capacitat de l'individu per prendre les pròpies decisions de la motricitat. Així doncs, el desenvolupament d'habilitats personals com l'autonomia, l'autoestima, la perseverança, la responsabilitat i totes les habilitats per col·laborar amb els altres, com és el respecte i la capacitat de diàleg. Una Educació física que fonamenti l'organització d'activitats físiques col·lectives per part de l'alumnat i que l'animi a gestionar els seus propis aprenentatges.

- La *competència de tractament de la informació i la competència digital*, l'estudiant ha de tenir accés a la informació i seleccionar-la per així planificar i organitzar la pròpia activitat física. Cal potenciar l'adquisició de criteris per valorar la multiplicitat de pràctiques esportives socials, i dotar a l'estudiant d'elements de reflexió, per poder filtrar els missatges que es presenten al voltant del cos procedents dels mitjans de comunicació.

¹⁹ En l'actualitat, les vies que permeten una riquesa de la motricitat són l'experimentació de nous moviments, la resolució de problemes motors, l'adaptació d'habilitats a diferents medis.

-La *competència de comunicació lingüística* pren importància en la funció reguladora de la motricitat i el llenguatge verbal en les primeres fases d'aprenentatge d'un nou moviment. Cal també incidir en els processos de negociació de les activitats físiques col·lectives referent al saber escoltar, saber contrastar i tenir present altres opinions.

- La *competència matemàtica* s'assolirà a partir d'una exploració motriu de l'espai que envolta a l'individu. És en l'espai viscut, l'espai sensoriomotriu on es consoliden les relacions topològiques. L'espai representatiu resulta de l'anàlisi de les dades perceptives immediates.

Coincidint amb Font (2007:105) és important educar per al moviment perquè la nostra àrea és l'única del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu. Ara bé, també educarem la vessant cognitiva, afectiva i social a través del moviment, perquè la vivència de les experiències motrius afavoreixen el desenvolupament integral i harmònic dels individus. També, cal donar importància al cos en el desenvolupament integral de l'individu, com a element de relació amb el moviment. L'Educació física té un espai de desenvolupament en les competències bàsiques. D'aquesta manera, es justifica la seva importància en l'Educació primària.

López i altres (2003:121) realitzen un recull de treballs i reflexions de professionals de l'Educació física entorn a propostes concretes d'una Educació física més educativa, superant els plantejaments de l'Educació física tradicional. Així doncs, autors com Tinajas, Tinajas i Arrontes (1995) defensen una Educació física més integradora que respecti les diferències entre les persones possibilitant la màxima participació. Una Educació física que proporciona a través de la motivació intrínseca, el plaer per la pròpia activitat física. Per tant, en qualsevol procés educatiu cal plantejar: l'establiment d'objectius de participació i diversió amb l'Educació física; la tria de continguts que no siguin excloents ni selectius; la utilització de metodologies basades amb les activitats dels estudiants i no amb l'execució tècnica; una avaluació i uns criteris que tinguin en compte a l'estudiant i el reforcin segons continguts d'esforç i participació. I l'opinió de l'estudiant respecte a tot el procés d'ensenyament – aprenentatge (elecció de continguts, criteris d'avaluació, etc).

També, Olivera (2000) defensa la superació d'una Educació física dominada, en gran mesura, per antics criteris mecanicistes, en què és més present ensinistrar que experimentar potencialitats pròpies, on es fomenta més la docilitat i l'obediència que l'autonomia. Una Educació física amb un model autoritari, arbitrari i rígid no ajuda a desenvolupar un criteri independent en els estudiants. Cal el desenvolupament d'una Educació física més emocional i menys tecnològica; una

Educació física més humana, que tots els estudiants puguin desenvolupar la pròpia personalitat mitjançant la motricitat. Des d'aquesta perspectiva, els mestres en formació han d'aprendre a motivar als estudiants cap a l'autonomia personal a partir del respecte als altres.

Aquesta concepció requereix un profund debat i consens sobre la selecció i seqüenciació de continguts i activitats, així com el desenvolupament d'enfocaments pedagògics que afavoreixen l'autonomia dels estudiants. Lògicament, aquesta línia necessita docents reflexius que desvetllin a estudiants reflexius.

“ Qualsevol plantejament didàctic que vulgui ser educatiu estarà sempre vinculat a idees, creences, valors...; aquesta és la raó que fa que abans d'abordar les orientacions en el desenvolupament de qualsevol intenció educativa, el mestre ha de tenir clar quines són les diferents teories i posicionaments de l'educació física que guien la determinació de diferents productes educatius i la selecció dels mitjans per aconseguir-ho” (Romero, 1996).

Les principals diferències respecte als enfocaments de l'Educació física, de pràctica docent i de mestre de primària no rau en la forma, sinó en els fons; en les concepcions curriculars que es posen en joc i en les teories científiques i pedagògiques en què aquestes es fonamenten.

“La formació Inicial del mestre d' Educació física, com a realitat formativa i educativa que és, està estretament lligada al marc metateòric del qual es parteix. Igual que en els altres àmbits pedagògics, en la formació de mestres es posa de manifest les concepcions educatives que es tenen així com les tècniques i principis que les guien “ (Gimeno, 1983: 51)²⁰.

En la Formació Inicial de Mestres d'Educació física existeixen diferents orientacions, que guarden relació amb enfocaments relacionats amb la teoria o tècnica i enfocaments de la pràctica i la concepció curricular en què es fonamenten. Es diferencien dos grans models de formació dels mestres i investigadors en Educació física: *els models orientats a la Eficàcia i els models orientats a la Comprensió*. Es tracta d'una classificació proposada per Devís (1994) respecte a la investigació sobre l'ensenyament de l' Educació física:

²⁰ Citat a López Pastor (2003:129).

investigació dominant (orientada a la eficàcia) i investigació alternativa (orientada a la comprensió).

José Devís (1992) desenvolupa un plantejament d'investigació sobre l'ensenyament de l' Educació física basat en la Investigació Col·laborativa, com a possibilitat de superació de la desconexió i falta de comunicació entre teòrics i pràctics. L'autor és conscient que si es decanta per a una formació de mestres d'Educació física, hi ha dues orientacions: una, cap a la Eficàcia i l'altra, cap a la Comprensió. Es presenten algunes propostes que generen dubtes alhora de poder classificar-les en aquest marc de racionalitat, per dues raons:

La primera, la necessitat d'adequar aquest marc de racionalitat a la realitat existent en la Formació de mestres. Malgrat els esforços i avenços realitzats en els darrers anys per molts professionals de l'ensenyament, els models de formació de mestres continuen sent en la Formació Inicial de Mestres els denominats *tradicional i acadèmic* ; més pròxims als que Freire (1990) defineix com “ Educació Bancària”, caracteritzada pel dictat d'apunts per part del mestre, l'existència d'acumulació i repetició d'exàmens per obtenir qualificacions²¹més altes.

La segona raó, les classificacions històriques. Són models de Formació Inicial de mestres d'Educació física, com la realitzada per Contreras (1992), que diferencia entre models: tradicional, biomecànic i psicoeducatiu. A l'hora de relacionar aquests models amb els marcs de racionalitat, és convenient fer un seguit de consideracions, perquè el model anomenat biomèdic és una forma clara de racionalitat tècnica, mentre que el “psicoeducatiu” pot pertànyer tant a una racionalitat tècnica com a una racionalitat pràctica segons el posicionament que s'adopti entre els paradigmes educatius, el model de mestres i les teories pedagògiques i psicològiques en què es basi.

La influència de l'ensenyament de l'Educació física i de la racionalitat tècnica en la Formació Inicial de Mestres d' Educació física és molt forta. Són models orientats a l' eficàcia. La qualitat de l'ensenyament de l'Educació física està en relació directa amb el grau de consecució dels objectius (de les conductes) plantejats; que en l'ensenyament de l'Educació física responen a tres grans àmbits: condició física, destreses motrius i destreses esportives. Aquest plantejament d' “eficàcia” docent, es tradueix en el rendiment físic i motriu dels estudiants. Dona lloc a la proliferació de tests físics a l'escola i l' utilització sistemàtica com a instrument

²¹ L'autor també afegeix que aquestes dinàmiques de funcionament són més greus, quan les “ lliçons dictades” parlen de la necessitat de formar docents reflexius, investigadors de la pròpia pràctica, crítics,etc. Els efectes d'aquesta incoherència, entre el dir i el fer, en els mestres en formació són negatius per a l'escola, ja que aprenen i reproduïxen que només cal canviar els discursos sense modificar en absolut les pràctiques.

d'avaluació- qualificació en l'àrea curricular d'Educació física. Tests que provenen del món del rendiment i la competició físico – esportiva (López, 1999).

Els models de formació de mestres relacionats amb aquest paradigma estableixen una relació directa entre les variables del docent (programacions, metodologia, competències, destreses motrius...) i el rendiment físic de l'estudiant; buscant el mestre ideal (sinònim d'eficàcia per l'estreta relació amb els resultats obtinguts pels estudiants).

Es tracta d'una concepció del mestre com a "tècnic" aplicador del que altres ensenyen. Expert en aprenentatges motors estereotipats i en l'entrenament de les capacitats físiques. Aquesta instrumentalització del mestre és conseqüent amb una concepció curricular d'aplicar el currículum establert, del qual el mestre n'és un simple aplicador.

Parlar d'un model més pròxim a una *racionalitat pràctica* i a una *concepció curricular com a Projecte i Procés*, implica la necessitat de trobar formes d'actuació pràctica coherent amb els plantejaments teòrics i educatius sobre l'ensenyament de l'Educació física de cada educador.

L'alternativa curricular en Educació física està en la democratització de les pràctiques d'aprenentatge, ja que s'obre la possibilitat de participació real de l'estudiant. Això suposa una notable evolució davant d'enfocaments tradicionals (basats en la condició física i la iniciació esportiva tècnica). Així doncs, un dels canvis més valuosos és el fet de plantejar i desenvolupar un currículum d'Educació física des d'una concepció curricular pràctica, basada en la utilització de principis de procediments i amb un ensenyament clarament dirigit a la comprensió.

2 Què entenem per Educació en valors

En aquest apartat tractaré el concepte d'educació en valors, definit a partir de la construcció de la personalitat moral. A continuació, descriuré els elements que m'han servit per desenvolupar aquest treball en l'àmbit de l'Educació física i en la Formació Inicial de mestres de primària.

2.1 Aproximació conceptual a l'educació en valors

"L'educació formal posseeix un objectiu bàsic: construir al procés d'humanització, entès com un camí cap a l'emancipació" Herzog (1992; citat a Ruiz Omeñaca, 2004:21).

“L'educació com un procés d'adquisició d'informació que es converteix en coneixement, en valors, en destreses i en formes de comprendre el món ”(Puig,996:14).

Amb aquestes cites, entenc que la finalitat de l'educació és guiar a l'individu cap a l'autonomia personal i social. Així doncs, l'Educació haurà d'ajudar a l'infant a plantejar -se la forma de comportar-se i existir en un món complex. Cal definir un sistema coherent de valors que li permeti construir una vida viable, personalment desitjable i col·lectivament justa (Puig, 1996).

Camps (1990:126) manifesta que la funció de l'educació és doble: la socialització, per una part, i la formació moral de la persona, per l'altra. Es tracta d'un component moral que s'ha d'assumir de manera conscient. "Es vulgui o no, l' Educació porta implícit un cert component moral i, per tant, cal assumir-lo de manera conscient".

L'educació en valors va implícita en el propi acte educatiu. Camps (1990) diu que vulguem com no vulguem l'educació no està lliure de valors. L'educació ha de ser ideològica. Si educar és dirigir, formar el caràcter o la personalitat, portar a la persona cap a una determinada direcció, l'educació mai pot ser neutral.

Si es reconeix que l'educació té sempre un component moral, és millor fer-lo explícit de manera conscient, clara i intencionada. Així ho expressen Bolívar, Taberner i Ventura (1995): una escola neutral és una fal·làcia (...) l'escola moralitza igual que ho fan els mitjans de comunicació, el carrer i la família. De manera, que és millor assumir conscientment pensant en un públic el més universal possible, és a dir, sense adoctrinar, però amb procediment crític i educador.

L'educació actual contempla la presència de tres valors: el pluralisme, l'autonomia i la tolerància. Els punts de vista, les creences, les idees dels adults són plurals. A partir d'aquesta pluralitat, l'educació pretén ser autònoma: els pares, mestres o qualsevol agent implicat en la tasca educativa. La pluralitat i l'autonomia és acceptació i tolerància tot respectant els principis constitucionals. El pluralisme, l'autonomia i la tolerància són valors oberts i laics en una educació democràtica.

Cal que els estudiants en procés de formació aprenguin aquells continguts informatius, procedimentals i actitudinals que fan possible apreciar valors. Existeixen unes conviccions valuoses que garanteixen una societat plural i democràtica. Cal defensar-les i només es pot fer, actuant amb fermesa i de forma bel·ligerant (Trilla,1992). Això vol dir, educar en democràcia i educar per aprofundir en ella. Aquesta tasca d'educar cap a una societat plural i democràtica, no només formal sinó real, suposa apostar per un model de ciutadania en concret. Aquest

model ideal és el propi d'una democràcia dialogant (Giddens, 1994) en què la confiança activa i la reducció de les formes de violència afavoreixen tendències a actuar d'acord amb la tolerància i la no discriminació segons criteris de justícia i dignitat personal. S'entén la democràcia dialogant com una forma d'estimular la democratització de la democràcia. Aquesta arrenca d'una concepció de democràcia deliberant que es basa amb la capacitat per a obtenir acords sobre problemes concrets, qüestions controvertides o situacions de conflicte. El què és important és poder arribar a una legitimitat del resultat, integrant una deliberació prèvia i la discussió oberta, amb cabuda de tots els punts de vista trobats.

Els reptes educatius del segle XXI plantejats en l'*Informe Delors*, descriuen els quatre pilars bàsics de l'educació del futur: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ésser. Assumir aquest compromís significa necessàriament plantejar- nos una Educació en valors.

L'educació en valors cada dia pren més importància en la nostra societat, i també en l'escola. Educar en valors es converteix en un tema controvertit ja que hi ha gran confusió sobre quin paper ha de realitzar l'escola davant aquesta temàtica i com el professional docent ha d'entomar aquesta funció.

Si educar significa "dirigir, formar el caràcter o la personalitat, portar a la persona cap a una determinada direcció, l'educació mai pot ser neutral" (Camps,1990: 124). De la mateixa manera el terme "educar en valors" resulta fins i tot repetitiu, ja que des de l'escola "sempre" estem educant en valors. Així doncs, si reconeixem que tota educació té sempre un component moral, és millor fer-lo explícit de manera conscient, clara i intencionada.

En una societat democràtica com la nostra, educar en valors significa trobar espais de reflexió tant individuals com col·lectius, per a què la persona sigui capaç d'elaborar de forma racional i autònoma els principis de valors, que permetran enfrontar de forma crítica la realitat. Educar en valors consisteix en crear les condicions necessàries per a què, cada persona, descobreixi i realitzi la tria lliure i lúcida entre aquells models i aspiracions que el puguin conduir a la felicitat.

L' Informe de la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació pel s. XXI presidida per Jacques Delors afirma que: "L'educació haurà d'inculcar a tots l' ideal democràtic en el respecte a la diversitat i a la lluita contra les exclusions" (Delors,1996).

L'educació és un procés integral, inacabat, obert, creatiu i evolutiu i que s'integra de forma transversal. Cal plantejar l'educació tenint en compte els quatre pilars:

- Aprendre a conèixer (adquirir les eines de la comprensió)

- Aprendre a fer (per poder actuar sobre l'entorn)
- Aprendre a viure junts (per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes)
- Aprendre a ser (la progressió dels tres aprenentatges anteriors)

Continuant amb aquest apartat, serà necessari establir un marc conceptual de referència respecte al terme *educació en valors*, i un altre respecte als termes *valors, actituds i normes*. No pretenc fer-ne una anàlisi exhaustiva, ja que existeixen múltiples treballs que posen de manifest la gran quantitat de significats. Però, és important reflexionar sobre la procedència de les actituds i com es manifesten. Poder-les fer conscients permet a l'estudiant incorporar en el seu procés de formació un valor afegit a la seva formació.

2.1.1 Educació en valors

L'educació en valors, l'educació moral, l'educació ètica, l'educació cívica, virtuts públiques, l'educació de continguts actitudinals, etc. Tot i que són realitats molt properes, i que els continguts en alguns moments se solapen, la seva definició varia en funció de la disciplina i l'espai temporal des dels quals es contextualitzen.

A l'apartat de l'annex i en la taula 4 proposo unes definicions aclaridores respecte als termes que envolten l'educació en valors. És interès d'aquest estudi la definició d'educació de continguts actitudinals proposada per Prat i Soler (2003:21) ja que contextualitza l'Educació primària com: "El conjunt de continguts que fan referència a les actituds, els valors i les normes, i que estan vinculats a un comportament, a una manera d'actuar i l'adquisició d'uns hàbits".

Estic d'acord amb la proposta de Ruiz Omeñaca (2004:18) quan utilitza el terme *d'educació en valors* com la "tasca intencional i sistemàtica encaminada a propiciar que les persones descobreixin, interioritzin i realitzin un conjunt de valors que s'impliquin d'una manera cognitiva, afectiva, volitiva i de conducta".

A més a més, considero importants les idees de Puig (1996, 1998, 2003) que defensa la construcció de la personalitat moral a partir del disseny de pràctiques²² i la creació d'ambients que afavoreixen la vivència dels valors.

²² Les pràctiques descriuen fenòmens observables que expressen un sentit cultural i moral quasi accessible pels subjectes socialitzats en la cultura a la qual pertanyen aquelles pràctiques (Puig 2003:124)

En aquest cas, doncs, la tasca intencional i sistemàtica que afavoreix la construcció de la personalitat moral es concreta en dissenyar pràctiques i crear ambients que disposin a la persona a reflexionar i decidir sobre la manifestació dels seus valors.

Per poder arribar a aquest punt, és necessari que la persona pugui experimentar a partir de la seva pròpia pràctica la conscienciació d'unes actituds i serà el pas previ per iniciar un treball en valors.

En el següent apartat presento les definicions dels conceptes de valors, actituds i normes. Així em permet justificar la meua proposta entorn a l'Educació física, a més a més, de les actituds que es manifesten a les pràctiques.

2.1.2 Valors, actituds i normes

“Els valors són projectes globals d'existència que s'instrumentalitzen en el comportament individual a través de la vivència d'unes actituds i el comportament, conscient i assumit, d'unes normes o pautes d'actuació” (González Lucini, 1992:37).

De la cita anterior es dedueix que les actituds, els valors i les normes són tres conceptes que apareixen en l'esfera pedagògica compartint objectius vinculats a la construcció d'una forma de vida, a la manifestació d'un comportament o a la formació d'hàbits. Tot seguit proposo una descripció dels conceptes que serviran de punt de partida d'aquest treball.

A- VALORS

Començaré amb la definició de valor:

“El valor és un ideal, un horitzó d'actuacions o existència que se situa en l'abstracte i només té sentit quan es disposa en una realitat concreta. El valor, per tant, solament existeix des de la perspectiva humana i la seva relació amb l'entorn; d'aquesta manera té un vessant social i un altre d'individual que determina el caràcter dicotòmic: objectiu –subjectiu” (Font, 2007:60).

Aquesta definició està construïda a partir de les idees aportades per altres autors de referència i que comparteixo amb la proposta de Font. Tot seguit, les apunto i de cada una d'elles explicaré la interpretació que en faig per justificar el per què les he escollides en la definició.

El valor és un ideal, un horitzó d'actuacions o existència... Ortega, Mínguez i Gil (1996; citat a Ruiz Omeñaca, 2004:13)

Fa referència a concepcions, creences i principis referits a formes de conducta i formes de vida estables, amb les que la persona manté un intens vincle emocional i des dels que guia el seu pensament i orienta la seva acció. Es a dir, és el marc de referència que guia la forma de comportar-se i d'estar.

... que se situa en l' abstracte i només té sentit quan es disposa en una realitat concreta... Puig (1996)

Com que és un ideal es presenten en el pla abstracte i té sentit quan es fa explícit, quan va a parar en algú o alguna cosa. S'observa en les persones no són els valors en sí mateixos, sinó la manifestació d'aquests davant contextos i situacions concretes. Es troba en el pla més abstracte – descontextualitzat, poc tangible, ni observable-; només adquireix significat quan s'atribueix a una situació real – contextualitzada, propera, significativa.

...solament existeix des de la perspectiva humana i la seva relació amb l'entorn; d'aquesta manera té una vessant social... Puig (1996)

És un constructe humà, per tant no es pot trobar deslligat de la condició humana i de l'entorn sociohistòric en que s'ubica aquest ésser social.

... i una altra d'individual que determina el caràcter dicotòmic: objectiu –subjectiu... Frondizi (1992; citat a Ruiz Omeñaca, 2004:15)

Tenen una doble naturalesa: objectiva i subjectiva. La vessant objectiva és la que s'ha construït socialment i s'ha acceptat com a vàlida; la subjectiva és aquella concreció que l'individu li atribueix en funció de la seva experiència i la seva realitat. Així, doncs, els valors socials es consideren universals en una societat concreta, però de forma personal cadascú haurà de configurar la seva jerarquia axiològica.

Taula 4: Proposta de definició de valor

Puig (1996, 2003) planteja *la construcció de la personalitat moral*, a partir de quatre etapes: La primera descriu un procés d'adaptació a la societat i a un mateix. La segona, ens trobem en un procés de transmissió per parts dels adults d'uns valors universals que són els Drets Humans : la justícia, la igualtat, la solidaritat o la llibertat. La tercera etapa esdevé la formació de capacitats personals de judici, comprensió i autoregulació propis per entendre el concepte d'autonomia personal. En quart lloc, l'individu construeix la seva biografia ,com espai de diferenciació i creativitat moral. Com més avançada sigui l'etapa en la qual es trobi la persona, més concreta i individual serà la personalitat moral.

Des d'aquest posicionament, es considera que la moral es construeix a partir de l'elaboració i reelaboració de formes de vida i dels valors que es consideren correctes i adequats per a cada situació. La moral esdevé un producte cultural que depèn de la comunitat i de la persona. Així, doncs, la moral no ve donada ni

s'escull. Exigeix un esforç de construcció personal, social i cultural, i això vol dir que davant els problemes morals és important analitzar les situacions i trobar solucions tant individual com col·lectivament.

Aquesta forma d'entendre l'Educació en valors es fonamenta des de la vessant pedagògica i és la que prenc com a referent per l'Educació en valors i actituds en al context educatiu.

B- ACTITUDS

Per definir el concepte d'actitud, proposo la definició de diferents autors que Font (2007) ha dissenyat i que comparteixo. Per analitzar-la seguiré la mateixa estructura que he presentat anteriorment.

Les actituds són les predisposicions, relativament estables, que orienten la conducta davant de realitats viscudes: idees, situacions, persones o esdeveniments. Aquestes predisposicions es construeixen mantenint una estreta relació amb els valors i es concreten amb un component cognitiu, un d'afectiu i un de conductual fàcilment observables.

En aquest cas, les definicions que aclareixen aquest concepte són força consensuades a la bibliografia:

<p><i>Les actituds són les predisposicions, relativament estables, que orienten la conducta...</i>Puig (1996)</p> <p>Són tendències o predisposicions apreses i relativament duradores- modificables i amb possibilitats d'evolucionar- i orienten la conducta que previsiblement es manifestarà davant una situació o objecte determinat.</p>
<p><i>... davant de realitats viscudes: idees, situacions, persones o esdeveniments. Aquestes predisposicions es construeixen mantenint una estreta relació amb els valors...</i>González Lucini (1990)</p> <p>Es manifesten quan la persona afronta diferents experiències. Per tant, esdevenen l'expressió observable i concreta dels valors.</p>
<p><i>... i es concreten amb un component cognitiu, un d'afectiu i un de conductual...</i>Prat i Soler (2003)</p> <p>El comportament cognitiu són les creences, valors, coneixements i experiències a partir dels quals es construeix l'actitud; el comportament afectiu són els sentiments que influeixen en la forma de percebre la realitat i per tant mediatitzen la resposta; i finalment, el component comportamental és la manifestació visible de l'actitud.</p>
<p><i>... fàcilment observables.</i></p> <p>Observables com a conseqüència de la seva vessant conductual.</p>

Taula 5: Proposta de definició d'actitud

Ruiz Omeñaca (2004:17) assenyala una relació de dependència entre les actituds i els valors. Aquests darrers són més estables i centrals; les actituds són més dinàmiques, més funcionals i operatives. Els valors apunten a una fita, un horitzó; les actituds són els camins que avancen cap a l'horitzó.

El fet que les actituds siguin fàcilment observables i apreses, i que mantinguin una estreta relació amb els valors, les disposa a ser un punt de mira de l'educació en valors. A més a més, és estudi d'aquesta recerca conscienciar a l'estudiant de Formació de mestres d'Educació física fer explícit l'abordament d'actituds a través de la pràctica. D'aquest aspecte ja en parlaré en els apartats referents a cada un dels conceptes.

C- NORMES

Finalment, les normes són el tercer concepte a analitzar:

Les normes són models d'actuació, regles o patrons de conducta – derivades de principis, actituds o valors- de caràcter intern o extern, que dicten com ha de ser el comportament d'una persona en una determinada situació.

Les següents definicions plantegen elements claus alhora d'establir la definició de norma.

*Les normes són models d'actuació, regles o patrons de conducta – derivades de principis, actituds o valors...*Puig (1996), Bolívar (1992)

Són criteris o pautes concretes d'actuació en determinades situacions. Tot i que d'entrada la definició de valor i la de norma poden semblar iguals, en una relació jeràrquica, la segona es troba en una situació de dependència respecte del valor, l'actitud o el principi.

...de caràcter intern o extern... Puig (1996), González Lucini (1992)

Les normes externes o heterònomes - donades per l'altre- responen a un context social, i les internes- o autònomes- expressen un compromís lliurement assumit en coherència a un sistema articulat de valors.

...que dicten com ha de ser el comportament d'una persona en una determinada situació. González Lucini (1992)

Es defineix per respondre a situacions concretes, i per tant cal identificar correctament la situació per aplicar la norma que li pertoca.

Taula 6: Proposta de definició de norma

Des d'un punt de vista curricular es parla de valors, actituds i normes en aquest ordre perquè respon a una relació entre conceptes. Així, doncs, els *valors* són projectes globals d'existència i que s'instrumentalitzen en el comportament individual, a través d'unes *actituds* i del compliment, conscient i assumit, d'unes *normes* o pautes de conducta.

L'interès d'aquest treball se centra en la vessant pràctica de l'educació en valors, i aquesta es facilita quan es treballa a partir de les actituds o les normes perquè són pragmàtiques i, per tant, observables.

Concretament, em centro amb la temàtica de les actituds. Són realitats que intervenen directament en la conducta i en l'acció de les persones. Defineixen la personalitat, encapçalen l'activitat quotidiana i constitueixen l'estructura bàsica del comportament social.

Lucini (1990) descriu quatre característiques claus al concepte actitud. Són interessants alhora d'argumentar aquest treball i són les següents:

En primer lloc, les actituds no són innates. Així, s'adquireixen, s'aprenen, es modifiquen i es maduren, per tant, són educables. És fonamental la pràctica i el procés educatiu dels docents en el context educatiu.

En segon lloc, es important tenir present que les actituds són "predisposicions estables"²³ per a les persones.

En tercer lloc, les actituds tenen caràcter dinàmic. Són funcionals i operatives. A partir de les actituds concretes, les persones actuem d'una forma o altra davant les situacions del context.

En darrer lloc, els valors s'expressen, es concreten i s'aconsegueixen en el desenvolupament de les actituds²⁴.

L'Educació física és un espai idoni pel tractament de l'educació en valors per les intervencions afectives i socials que es generen a les classes. L'Educació física ha d'aprofitar les situacions d'interrelació presents en les sessions i, com a agents de socialització i d'educació en valors. Es tracta d'aprofitar el caràcter vivencial de la matèria i de les nombroses situacions que es presenten en les sessions d'Educació física per conscienciar i reflexionar sobre la presència d'actituds en les pràctiques i en les pròpies accions dels estudiants. És important fomentar

²³ Són estats personals apresos de forma duradora i a partir de l'acció concreta.

²⁴ Tot valor li correspon una sèrie d'actituds concretes que es relacionen entre si a través d'un "sistema de valors".

propostes d'activitats i jocs que facilitin un apropament al treball de l'educació en valors. El primer pas és la presa de consciència dels docents per així poder-ho plantejar als seus futurs estudiants.

Un sol valor pot concretar-se en nombroses actituds i normes. Així el què s'observa en les sessions d'Educació física són multitud d'actituds i normes, que a poc a poc, aniran configurant els diversos valors, però aquests darrers, pel seu caràcter abstracte, no es poden observar ni tampoc avaluar. D'aquesta manera, pot resultar més fàcil referir-se a les actituds i a les normes, ja que són elements més concrets i tangibles. D'aquesta manera, el marc curricular de l'Etapa de primària serà l'escenari, en el qual els estudiants de Formació inicial podran contextualitzar la seva intervenció d'Educació física.

2.2 Consideracions sobre l'Educació en valors i l'Educació física

Com ja he anat dient, els valors es poden entendre com a criteris que permeten fer judicis de la realitat però no són observables ni avaluables, ocupant un graó superior al de les actituds i les normes. Es podria deduir que els valors han de traduir-se en les corresponents actituds, i aquestes, alhora, en les corresponents normes (Puig, 1996).

Els valors orienten la capacitat per reaccionar emocionalment, donen pautes o criteris de judici i, finalment es converteixen en guies de la pròpia acció. Treballar les emocions, despertar la capacitat crítica i de judici de l'estudiant, qüestionar i reflexionar sobre les accions que es donin en les sessions seran les claus d'un plantejament profund, coherent i constructiu de l'educació en valors.

Un currículum d'educació en valors ha de comprendre en *primer lloc*, la creació d'un clima escolar totalment democràtic, és a dir, amb una organització de l'aula i de l'escola basada en la participació dels implicats, de manera que sigui possible la discussió de tots els temes, i que la presa de decisions, l'adopció de normes i la solució dels conflictes sigui raonada i consensuada. Per tant, l'estudiant ha de sentir-se responsable de la col·lectivitat. En *segon lloc*, caldrà la preparació i presentació als alumnes d'un conjunt d'activitats pensades específicament per propiciar una Educació en valors. En *tercer lloc*, la utilització planificada de totes les oportunitats de l'educació en valors que ofereixi el currículum escolar, i per últim la participació social dels estudiants fora del marc escolar (Puig i Martínez, 1989).

L'Educació en valors és un àmbit de reflexió individual i col·lectiva que ajudarà a detectar i criticar les injustícies de la societat i de les normes morals vigents. L'educació en valors constitueix un espai de canvi i orientació racional en

situacions de conflicte de valors. No és una pràctica que reproduïxi i inculqui valors, ni tampoc individualisme i subjectivisme, tot al contrari, cal un context de posada en comú i de creativitat col·lectius, pel diàleg i discussió entre les persones i els grups (Martínez i Puig, 1991).

Els valors en l'Educació física escolar són considerats judicis subjectius i estimats que proposen les persones que hi participen sobre possibles efectes - positius o negatius. Tal com exposa Bredemeier (1984), l'Educació física per si mateixa no és generadora de valors socials ni personals. Però, Gutiérrez (1995) afirma que cal un compromís, entestar-se en el fet d'educar i promocionar els valors socials i personals, quan es practica Educació física. Es tracta, d'interpretacions subjectives dels valors. Ara bé, Puig (1993) considera que els valors, com a propietats de la realitat, no arriben a ser totalment subjectius o objectius, sinó que sorgeixen en la relació entre les persones i la realitat natural i social que els envolta.

L'Educació física és un espai on poden aparèixer punts forts i febles en l'educació en valors. Es tracta d'un escenari on és possible aprendre a conviure jugant i compartint, i alhora és possible crear situacions necessàries per a una bona pràctica pedagògica al voltant dels valors. Però també pot ser un espai especialment resistent a tals pràctiques.

Cal identificar les condicions per poder aprofitar millor la potència pedagògica al voltant dels valors que té l'Educació física. Faig referència a les condicions de tipus emocional i volitiva. En aquest sentit, l'Educació física és un lloc d'interacció entre iguals, el clima moral i l'acció i els models de comportament que presenten els docents són claus per a la transmissió de valors.

No cal anar gaire lluny per trobar la finalitat principal de l'Educació física a l'escola: en el títol de la matèria, hi ha la resposta: Educació i Física. Tots dos conceptes són importants, però sense cap mena de dubte el primer és la raó de ser de la intervenció docent: col·laborar en l'educació integral de l'estudiant. El segon concepte, Física, és el mitjà, l'excusa perfecta que les característiques pròpies de la matèria posa al servei dels docents per aconseguir-ho: el cos i la seves possibilitats de moviment.

En aquest sentit, el paper de l'educació física, en el marc d'una concepció de la persona com un sistema obert a l'entorn, físic i social, en constant interacció (Lagardera Otero, 1992), implica la necessitat de plantejar quines capacitats ha de desenvolupar l'ésser humà amb l'objectiu que es relacionin i actuïn a favor del desenvolupament personal, del desenvolupament social de les persones i del propi entorn que les condiciona i en el que intervenen.

La intencionalitat explícita curricular pel què fa a la finalitat de l'Educació física en l'Educació primària no és només educar les capacitats motrius de l'estudiant, desenvolupant destreses i habilitats que millorin les seves possibilitats de moviment, sinó que cal contemplar la presència d'una educació en valors, actituds i normes referents al cos i a la conducta motriu (socialització, autonomia, reflexió crítica, cooperació, etc) des d'una visió més integral de la persona que té en compte les dimensions cognitives, afectives, socials, emocionals, etc. Poder atendre aquests àmbits amb propostes d'intervenció innovadores, obre una línia de canvi en el desenvolupament dels continguts i en el seu tractament didàctic.

L' Educació física respon a dos elements – corporeïtat i motricitat -, com a dues realitats fonamentals. No s'ha d'oblidar que l'Educació física educa en, i a través de la motricitat (Arnold, 1991). Des d'aquesta perspectiva, entenc que “el jo que s'implica en l'activitat física és un jo que fa, sent, pensa i vol, tot formant els fonaments de la condició humana” (Ruíz Omeñaca, 2004:30). Educar el cos per al moviment perquè la nostra àrea és l'única del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu utilitzant el recurs del cos. Però també educarà la vessant cognitiva, afectiva i social a través del cos i del moviment, perquè entenc que la posada en escena de les experiències motrius afavoreixen el desenvolupament integral i harmònic de les persones i el seu mitjà és el cos.

L'estudiant ha de respondre a situacions lúdico - motrius implicant la seva globalitat i, la seva resposta es veurà influïda per la dimensió moral. L'Educació física, mitjançant les relacions pràctiques organitza l'activitat motriu, i s'aproparà a l'univers dels valors.

A continuació, presento les principals característiques de l'Educació física que afavoreixen l'educació en valors i més concretament la conscienciació d'actituds en el desenvolupament de les pràctiques. Cal concretar quins són els elements propis de l'àrea curricular que possibiliten accions que permetin donar a conèixer de forma explícita, intencional i constructiva l'educació en valors²⁵.

El *caràcter lúdic* propi de l'aprenentatge, i el vivencial que apropa la situació a la realitat de la persona amb càrrega de sentiments, fan que sigui un aprenentatge motivant i significatiu, quan les situacions es relacionen amb les experiències quotidianes de l'estudiant. Aquestes situacions moltes vegades demanen una necessitat de resposta als dilemes de valors i, per tant, afavoreixen el desenvolupament d'un diàleg amb el context.

²⁵ Algunes d'aquestes idees són recollides per Prat, M; Font, R; Soler, S; Calvo, J (2004), i Omeñaca, J (2004:32).

Alguns autors destaquen la *motivació* que va implícita en aquesta matèria i per la seva relació amb el joc i al moviment. Però cal anar en compte en la manera que té l'estudiant d'expressar aquesta motivació, perquè no sempre es desenvolupa de la mateixa manera.

El caràcter *visible de les conductes motrius* és un dels aspectes a destacar de l'Educació física; Sánchez Bañuelos (1992) ho concreta com la demanda contínua de noves fites, la progressió de l'estudiant com a fet manifest, la impossibilitat d'amagar els mals resultats o la necessitat de comparar els resultats amb els dels companys. Tot plegat, afecta l'autoconcepte i la imatge que l'estudiant es crea d'ell mateix o que els altres creen d'ell.

Les *relacions personals* són constants en les sessions d'Educació física, en les quals hi ha contacte físic i d'interacció directa amb tots i totes: formar grups, fer parelles, ajudar-se amb algunes activitats, donar-se la mà o agafar-se de la cintura per fer una dansa o un joc, respectar i pactar unes regles determinades, acceptar el guanyar i perdre davant una situació de joc o competició, respectar els companys que fan d'àrbitre i d'adversaris, acceptar que tots som diferents, formen parts de l'acció educativa de les sessions. Tot plegat, fa que no sigui fàcil i que apareguin situacions amb diversitat de conflictes. El conflicte²⁶, en el joc, és un espai idoni pel desenvolupament d'actituds i valors de manera concreta i directa, a partir de situacions significatives i vivencials per a l'estudiant.

L'entorn lúdic per Parlebas (1996) representa una situació didàctica contextualitzada, mentre que During (1996) afegeix que permet als participants explorar, experimentar, relacionar-se i crear un marc en el qual les interrelacions socials ocupen un lloc central. En aquest context lúdic, les emocions i les sensacions es manifesten amb formes i intensitats diferents, creant un entorn per plantejar reptes i aprendre a tolerar les contrarietats i frustracions (Martínez i Buxarrais, 2000).

El llenguatge universal i diferenciador de l'Educació física i també del joc és un altre tret que facilita la comunicació i la integració. Una de les matèries escolars on ràpidament els nouvinguts i nouvingudes d'un altre país s'integren a l'escola és l'Educació física. Pot ser a partir de continguts com el joc, danses, expressió corporal, etc, ja que el llenguatge del cos i dels gestos és força universal, però

²⁶ En els diversos contextos d'interacció que es produeixen a les classes d'Educació física podem trobar situacions de conflictes de valors personals i socials que, conjuntament amb les emocions, gestos i paraules que es produeixen entre els companys, són elements claus a l'hora de treballar la resolució de conflictes entre els estudiants i contribuir al procés de socialització.

sense oblidar que el llenguatge és un tret diferenciador personal i particular a l' hora de portar a la pràctica les manifestacions motrius.

Cal remarcar el gran potencial de *treball cooperatiu, de superació i d'esforç*. Segons diversos estudis, l'esport i els jocs preesportius són un dels pocs àmbits on les persones s'impliquen amb un treball de constància, esforç i de compromís amb el grup. El fet de pertànyer a un equip i l'establiment d'un objectiu comú ajuda a que actituds com l'esforç, la puntualitat, l'ajuda i la col·laboració entre iguals siguin actituds molt destacades. La societat actual es caracteritza per la llei del mínim esforç, prioritza allò més fàcil i còmode, i és interessant que hi hagi entorns on es manifestin actituds com les esmentades anteriorment (Font, 2007).

Les normes són aspectes inherents al joc, a l'esport i a l'Educació física en general. Caldrà que siguin acceptades i assumides per tots els que hi participen, amb la finalitat de plantejar sistemes normatius significatius per a l'estudiant.

L' impacte social de l'activitat física i l'esport ha estat centre d'interès dels *mitjans de comunicació*. Els *mass media* tenen cada cop més influència socialitzadora i cal buscar i aprofitar les possibilitats educatives que afavoreix aquest canal.

Finalment val a dir que, l'Educació física no s'escapa del pes del *currículum ocult* respecte al currículum manifest. La seva influència és clara proporcionant valors, actituds, normes, creences, estereotips i expectatives. Des d'una perspectiva implícita, l'activitat física pot promoure l'ordre, la jerarquitització, etc, o pot obrir camins cap a l'exploració creativa, la llibertat responsable i l'emancipació. El comportament està lligat a la intenció, però es manifesta explícitament a partir de l'acció, de manera conscient o inconscient. La presència de l'ocult com a context per a la promoció de valors personals i socials, ens porta a la necessitat de traslladar-ho en el terreny explícit, amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement de les formes en què l'Educació física crea un ambient més o menys sensible a qüestions ètiques, com a pas previ a una planificació intencional de tots els elements del currículum basat en criteris de respecte a les persones i la promoció de la convivència entre elles.

En la taula següent presento el marc de l'Educació física i la influència de l'educació en valors sobre l'àrea curricular.

Elements característics de l'Educació física	Influències sobre l'Educació en valors
El nucli essencial de l'educació física va dirigit al cos i al moviment, com a expressions globals de l'ésser.	Relació dels valors personals, morals i estètics a partir de les pràctiques de les diverses formes motrius.

Elements característics de l'Educació física	Influències sobre l'Educació en valors
L'educació física té caràcter vivencial.	Les situacions reals, plenes de sentit i lligades a la pròpia experiència són un espai idoni per apropar-nos als valors
Existeix un intent de relació d'interessos i valors a les classes d'educació física i el que viuen els alumnes i les alumnes fora d'elles.	Fa possible tractar els valors a partir d'allò que l'alumnat coneix, fa i sent i en els diferents contextos.
L'educació física és motivant per ella mateixa.	L'activitat motriu possibilita aprenentatges significatius en l'àmbit moral, des de la posició activa.
Les conductes motrius que es manifesten en el context de l'educació física tenen un caràcter explícit.	Es produeix una notable influència en l'elaboració de l'autoconcepte.
L'educació física està normalment articulada a una metodologia lúdica (el joc com a recurs en l'aprenentatge).	L'activitat locomotriu, com a marc de relació entre el moviment corporal, els elements cognitius, el món de l'afectivitat i les relacions socials, propicia situacions riques en l'educació en valors.
L'educació física és un context d'implicacions emocionals.	Es crea una major intensitat en les vivències experimentades en l'educació física donant lloc a un aprofundiment a la dimensió volitiva de l'acció moral.
L'educació física centrada en un entorn de relacions.	Possibilita el caràcter convivencial de molts valors i amplia la possibilitat de realitzar aprenentatges socials i de valors, a partir de les interaccions amb els companys.
En les classes d'educació física es presenten situacions conflictives de caire afectiu, social i ecològic propis de l'àrea.	El conflicte esdevé una situació de reflexió, d'anàlisi i d'aprenentatge en el context de l'educació en valors.
El caràcter social de l'àrea la situa en el lloc de relació de diferents aspectes de caire econòmic, ideològic i cultural.	Permet la possibilitat de tractar de manera crítica els principis que fonamenten la nostra societat i els valors que s'hi presenten explícitament.
L'educació física està condicionada pel mitjans de comunicació.	Incidència de l'educació en valors en aquests contextos i ens trobem en la necessitat de buscar valors convergents en aquests espais.
En l'educació física té una gran importància el	La tasca consistirà en fer explícit, dins d'una planificació intencionada de tots els elements

Elements característics de l'Educació física	Influències sobre l'Educació en valors
currículum ocult.	propis de l'àrea en coherència amb un sistema de valors basats en criteris de respecte a les persones i a la promoció de la convivència entre elles.

Taula 7: Elements característics de l' Educació física que influeixen en l' Educació en valors. Ruíz Omeñaca (2004:37).

La taula 8 presenta continguts actitudinals segons la classificació de quatre apartats. Els tres primers, actituds referents a la relació a un mateix, en relació als altres i en relació a les normes. Corresponen a la interpretació més objectiva (eix filosòfico- moral) d'aquests continguts. Mentre que el darrer apartat, actituds en relació a la matèria, es desenvolupa des d'una perspectiva més subjectiva (eix més psicològic).

Aquests agrupaments de continguts actitudinals són presents en els dos marcs curriculars de l'etapa de primària. Es tracta d'un desplegament dels continguts actitudinals curriculars que s'han mantingut en un i altre Decret de l'àrea d'educació física.

La LOGSE (1992) àrea d'Educació física	DOGC (2007) àrea d'Educació física
A)En relació a un mateix	
-Acceptació i valoració del propi cos. Autoestima. -Iniciativa en l'acció. -Organització i constància. -Esforç i superació. -Cura del propi cos i higiene personal. -Desinhibició i espontaneïtat. -Autonomia i confiança en un mateix.	-Acceptació, valoració, confiança en l'esforç de les diferències individuals d'habilitats i d'expressió. -Acceptació de la realitat corporal: Autoimatge. -Estimació de l'esforç individual.
B)En relació als altres	
-Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció. -Participació en les diferents activitats.	-Valoració, acceptació, reconeixement i respecte cap a les persones. -Acceptació, valoració de la realitat corporal

La LOGSE (1992) àrea d'Educació física	DOGC (2007) àrea d'Educació física
Participació solidària. -Col·laboració en les activitats motrius col·lectives. -Acceptació dins de l'equip de l'opinió de qui correspongui. -Acceptació del resultat: guanyar i perdre.	dels altres. -Estimació de l'esforç col·lectiu.
C)En relació a les normes socials i cíviques	
-Respecte a les normes i regles de joc. -Respecte per l'entorn. -Respecte pel material i les instal·lacions. -Valoració de les dificultats i riscos de l'activitat física.	-Adquisició d'hàbits higiènics, alimentaris i posturals. -Acceptació i respecte a les normes, el material i espais. - Adopció de mesures de seguretat. -Comprensió, acceptació i compliment de les normes del joc. -Elaboració i compliment del codi joc net
D)En relació a la matèria	
-Plaer per l'activitat física. -Motivació cap a la comunicació corporal. -Valoració de la higiene personal. -Valoració del benestar resultant de l'activitat física. -Interès per participar en diverses activitats motrius.	-Valoració entre activitat física i salut i benestar. -Actitud favorable cap a la matèria. -Actitud responsable cap a la matèria. -Valoració crítica de la matèria.

Taula 8: Proposta de continguts actitudinals

La proposta organitzativa de les actituds en el marc curricular de la LOGSE (1992), basats amb l'autor Bolívar (1992 i 1995), i articulats per Prat i Soler (2003:90), es planteja a partir de quatre. El primer són actituds vinculades amb un mateix. El segon, actituds referents als altres. El tercer, actituds relacionades amb les normes socials i cíviques. El quart, actituds de la matèria d'Educació física.

Aquesta recerca es complementa amb la incorporació del format curricular presentat en el Decret del (2007)²⁷ del DOGC.

Les actituds descrites en aquesta taula seran de referència per a dissenyar el qüestionari que passo als estudiants després de la pràctica. Al finalitzar la intervenció pràctica, els estudiants responen unes preguntes relacionades totes elles amb els continguts actitudinals que emergeixen durant el procés pràctic. Així, el qüestionari és un instrument que té el propòsit d'abordar de manera intencionada continguts actitudinals durant la pràctica.

A partir d'un estudi basat en l'observació de diferents sessions d'Educació física, la realització d'entrevistes a professorat i mestre especialista en la matèria, i de l'anàlisi de documents (programacions, informes d'avaluació, etc.), elaboro un qüestionari de continguts actitudinals que servirà als estudiants de mestres per a detectar la presència explícita i intencionada d'aquests durant la pràctica dels jocs motors.

En resum, aquest apartat concret el concepte d' Educació en valors i el posicionament de la construcció de la personalitat moral segons Puig (1993,1996). De les definicions que n'extrec del concepte de valor, actitud i norma, descripció el paper i les característiques pròpies de l' Educació física, així com la influència que rep aquesta en l' Educació en valors. Per acabar, presento els continguts actitudinals emprats en el marc curricular de primària i que són utilitzats en el disseny del qüestionari, instrument de recollida i anàlisi de dades de la proposta pràctica d'aquest estudi.

3 El paper del joc motor en l' Educació física i en l' Educació en valors

“El joc és indissociable del desenvolupament cognitiu i moral...La importància del moviment per la socialització és pràcticament indiscutible. Piaget va manifestar la relació entre el joc i el desenvolupament cognitiu i Kohlberg va relacionar el desenvolupament cognitiu amb el desenvolupament moral. Cada forma lúdica permet als estudiants participar en diferents rols socials i aprendre funcions del context social general” (Escartí, 2005:18).

El joc motor és una font de plaer i d'aprenentatge en el desenvolupament personal i social, però també és un instrument de transmissió de valors i normes socials.

²⁷ S'entén per currículum de l'educació primària el conjunt de competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació (DOGC, nº4.915- 29.6.2007 Capítol II, pàg. 21823)

Jugant s'aprenen molts dels valors, actituds i maneres d'actuar que existeixen en l'entorn de la persona. Jugar és una forma d'expressió i comunicació amb els altres, una manera de descobrir el món i conèixer les seves realitats. Alhora el joc ens permet l'anàlisi, la recerca i la solució consensuada de problemes, com a elements adients per a fer un aprenentatge que afavoreixi la participació i desvetlli l'interès de l'estudiant.

En aquest apartat parlaré del concepte de joc motor en l'entorn de l'Educació física i en l'educació en valors. El joc motor entès com un espai per a la conscienciació d'actituds entre els estudiants de mestre.

3.1 El joc motor en l' Educació Física

El joc és una font educativa de primera magnitud ja que proporciona gran quantitat de vivències i situacions. Esdevé una activitat interessant, tant per conèixer les característiques de l'estudiant com les del grup: interrelacions, comunicació, formes de comportament, etc. A més de la vessant educativa, també és una font de diversió i plaer la qual cosa afavoreix la predisposició dels participants cap al joc.

Tot seguit presento, a grans trets, l'evolució del joc com a contingut i recurs del currículum escolar en l'Educació física. El joc motor és un tipus de joc i aquest és el punt de partida dels estudiants en la conscienciació d'actituds. És a dir, la posada en pràctica del joc motor és un espai educatiu on els estudiants fan explícites actituds de diferents tipus.

Els antecedents més immediats a l'Estat espanyol pel que fa a considerar el joc com a contingut essencial de l' Educació física, cal situar-los a finals del segle XIX, per part de la Institució Libre de Enseñanza: "Els mitjans més directes, més naturals i més eficaços de realitzar l'educació física no només per a la infància sinó per a totes les edats són els jocs corporals" (Bantulà, 2005).

Durant el segle XIX s'aposta per una pedagogia del joc. Europa es caracteritza per l'aparició dels sistemes nacionals d'escolarització com a culminació del moviment de secularització de l'ensenyament desplegat des dels segles anteriors per part de l' Estat. El sorgiment de la pedagogia com a moviment històric en la segona meitat del segle XIX és la responsable que l'educació tingui una projecció social important.

Diferents indicis apunten la presència, amb major o menor intensitat del joc en l'Educació física, al llarg del segle XX. Així, els jocs esdevenen subjectes d'ensenyament i adquireixen drets de ciutadania fins i tot dins de les institucions universitàries.

Echevarria (1980) considera que el joc es planteja a partir de la regla. L'esquema del joc és de naturalesa reproductiva. En els seus postulats té sentit la funció d'inserció social, però sobretot del control social sobre la persona, i com afirma Huizinga (1938) , el joc crea ordre, és ordre. A poc a poc, l'ordre, la regla i la disciplina s'infiltra en el joc, i obre camí a la persona i a l'entorn social.

Recuperant el recorregut històric que realitza Bantulà (2005:289) en la seva tesi doctoral, l' ideari pedagògic d'autors com Pestalozzi (1746-1827) i Fröbel (1782-1852); les aportacions de Montessori (1870-1952) o Decroly (1871-1932), la innovació metodològica promoguda pels moviments de renovació pedagògica com l' Escola Nova amb John Dewey (1859-1952) al capdavant de la pedagogia nordamericana, el desenvolupament modern de la psicologia; han fet que el joc cada cop hagi pres una major dimensió en l'esfera educativa, que esdevingui inexcusable la utilització del joc com a recurs educatiu, element educatiu reglat i un instrument d'aprenentatge.

El mateix autor realitza un estudi exhaustiu sobre la preocupació del joc i la seva importància educativa, ja sigui com a contingut i recurs educatiu per incentivar o desenvolupar les diverses situacions d'ensenyament – aprenentatge que ofereix el sistema educatiu escolar en l'àmbit de l'educació formal, però també no -formal o informal (Trilla i Puig, 1996).

A inicis del segle XX, el joc passa a formar part de l'educació dels infants. És un dels blocs de contingut amb una presència més estable a l'Educació física, i és considerat, conjuntament amb el cos, un dels dos eixos estructuradors de l'Educació física.

Entendre el joc com un contingut curricular dins l'àrea d'Educació física és la conseqüència lògica de considerar-lo un element cultural de gran transcendència. És propi de totes les cultures i de tots els temps. Encara que pugui prendre formes diferents, en funció de l'entorn a on es desenvolupi, l'essència lúdica és la constant que ha de permetre que tothom hi trobi sentit i la pugui compartir sense dificultat.

Des del punt de vista etimològic la paraula joc prové de la paraula llatina *iocus*, que significa diversió i broma. Pels antics grecs la paraula joc venia a significar les accions pròpies dels nens i nenes. Amb el pas del temps, el concepte evolucionà cap a un conjunt d'accions humanes sense implicació d'un treball feixuc , proporcionant alegria i satisfacció.

Cagigal (1959) afirma que els conceptes que més capacitat metafòrica tenen són els que representen una realitat més profunda i més rica. Tanmateix, el rastre que ha deixat el terme joc en els seus antecedents etimològics, ja sigui en les seves

arrels llatines *iocus* o *jocus* o en les seves expressions *ludus*, *ludere*, *lusus* o *ludicrum* ; segons diversos autors, confirmen els múltiples significats i referents quotidians que l'han caracteritzat.

La definició de joc de la qual parteix aquest treball és la que proposa Huizinga (1938) i continua Galera (1999):

“El joc és una acció dins d'uns límits temporals i espacials determinats, segons regles absolutament obligatòries, encara que lliurement acceptades; acció que té la seva fi en si mateixa i va acompanyada d'un sentiment de tensió i alegria, i d'una consciència de ser d'una altra manera que en la vida diària”.

Les condicions que se'n desprenen d'aquesta definició és que el joc és *voluntari*, hom participa perquè vol. Es desenvolupa en un *terreny* i en un període de temps concrets i finalment el joc té unes *regles* que defineixen el seu desenvolupament. Davant d'aquestes condicions bàsiques cal afegir: en el joc es desprèn un estímul afectiu ambivalent, així doncs, hi ha la *possibilitat de guanyar, però el risc de perdre*.

Ruiz Omecaña (1999) defineixen el joc com activitat alegre, plaent i lliure que es desenvolupa en ella mateixa sense respondre a objectius extrínsecs i implica a la persona en la seva globalitat, proporcionant-li mitjans per a l'expressió, comunicació i l'aprenentatge.

Lavega (1996)²⁸ accepta la dispersió i la complexitat inherent a la naturalesa del joc, i realitza una revisió exhaustiva d'un gran nombre de definicions realitzades per estudiosos del joc, així com d'aportacions de diferents generacions d'estudiants de l'ensenyament obligatori i universitari. Aquesta anàlisi del joc planteja les següents dimensions:

- *El joc és una manifestació activa*. Destaca la condició dinàmica del joc utilitzant diferents termes com: realitat, fenomen, ser, conducta, acció, moviment, motricitat, situacions motrius, pràctica, exercici, esforç, comportament, praxis, acte, impuls, activitat, etc. Així doncs, una primera reflexió seria que cal evitar els jugadors- espectadors, doncs el joc vol dir

²⁸ Citat a Lavega, Pere. "El juego en la educación física. En busca de una estrella Polar". Tándem, 2003, núm. 10, p.7-20,

actuar, fluir...mitjançant la participació activa, és a dir, a través de l'acció motriu.

- La *dimensió lúdica*. Es tracta de termes de naturalesa qualitativa i fenomenològica, ja que s'orienta al protagonista que hi participa. En destaco els següents nivells: *Voluntari* (vol dir: alliberació, acció lliure, apetència, valors de llibertat, moviment lliure); *plaer* (implica: alegria, diversió, satisfacció i temps lliure personal, forma de felicitat); *espontani* (indisciplinat, instintiu, impulsiu, irracional, intuïtiu, desafiament a la realitat, fantasia); *desinteressat* (intranscendent, plaer funcional, gratuït, improductiu, amb fins exteriors i amb si mateix, no seriós); *incert* (tensió, inseguretat, probabilitat, aventura, formes canviant); *ambivalent* (oscil·latori, contrast ,vaivé); *conscient* (decisió, compromís, subjectivitat impregnada de decisions i sentits); *ordre* (harmonia, ritme, estètica, proporció ,equilibri, creatiu); *fictici* (abstracció, fantasia, imaginació, orientació pròpia , representació simbòlica, simulació); *seriós* (solemnitat, activitat necessària, necessitat interior).

La naturalesa lúdica del joc permet articular moviment i cos. No totes les pràctiques són jocs, per exemple. els jocs presenten uns elements qualitius que altres pràctiques²⁹ no s'inclouen (Lavega, 1995). El joc és una manifestació social, protagonitzada per persones i definida per a una *estructura interna*, en la que s'ordenen uns determinats elements de tipus *qualitius i quantitius*, i que tot seguit en parlaré. Aquests elements també configuren l'estructura interna del joc motor, contingut i recurs que proposo en aquest treball. Els estudiants protagonistes de la pràctica, utilitzaran i tractaran els elements quantitius per fer emergir actituds.

Quan posem en pràctica el joc motor hem de conèixer els elements quantitius i qualitius que conforma la seva estructura. Així, els elements qualitius s'expressaran en la pràctica de la manera següent: serà necessari saber com s'han pactat les regles (pacte), si han estat consensuades pel grup o han estat establertes des de fora; convindrà saber si els protagonistes que vulguin jugar podran fer-ho en qualsevol moment sense haver d'estar pendents d'una altra persona que doni permís per intervenir o els doni temps d'espera (voluntari). La dimensió lúdica o qualitativa també planteja si els participants poden o no abandonar el joc en cas d'avorriment o de voler canviar de pràctica (plaer); i el

²⁹ L'esport com a pràctica a vegades no compleix amb aspectes de tipus qualitius com són aspectes d'imaginació, acció lliure, espontani, etc. El motiu és la sovint pressió que exercim (pares, entrenadors, amics i amigues) en els jugadors alhora de realitzar l'activitat i per tant, l'activitat perd part de dimensió lúdica. Podem trobar més informació a Navarro (2002)

nivell de desconeixement (incertesa) per saber com finalitzarà el resultat de les accions del joc. En el context de l'Educació física aquest llistat representa l'ànima del joc i pot contribuir a que el docent reconegui la importància de fer sorgir alguns d'aquests aspectes en cada situació.

Així doncs, tots aquests elements que no són mesurables s'anomenen components qualitius, i indiquen la dimensió lúdica del joc. Poden ser observables per a la implicació i predisposició de l'estudiant en la seva pràctica, però no és nucli d'estudi, ja que em centraré amb els *elements quantitius* com a components observables per abordar les actituds i són:

- *Les normes o regles del joc*³⁰. Constitueixen les condicions (drets i obligacions) que hauran de respectar les persones que decideixin intervenir. L'aportació d'aquest aspecte implica una contribució pedagògica rellevant que es fonamenta en el respecte cap als altres; en l'acceptació democràtica, el pacte de regles que permeten uns drets i al mateix temps unes limitacions que cal que els participants assumeixin.

Les regles o normes del joc fan referència a :

- Els *jugadors*, generalment numèric i la interrelació motriu entre els protagonistes és de col·laboració, oposició, col·laboració -oposició, rols a realitzar, etc. També reben el nom de: actors, protagonistes o personatges del joc.
- L'*espai*, dimensions, característiques i forma d'utilitzar-ho, zones prohibides, subespais a passar, distàncies a respectar, etc. També s'anomena: reducció d'espai, límit d'espai, espai tancat .
- El *material*, depenen de les característiques de la forma per manipular-lo .També es coneix com a: suport del joc, jugar amb objectes, equipament, element mediador, objectes extracorporals .
- El *temps*, és l'inici, les seqüències temporals a seguir, la finalització, les unitats temporals a respectar, etc. Igualment s'utilitzen altres termes com: acotació temporal, límit temporal, provisional, finalització fràgil, imperatius temporals .

Les regles són els marges o límits en els quals poden actuar els participants i reben el nom d'elements quantitius del joc, ja que es poden controlar, quantificar i presentar ordenadament. Seran objecte d'estudi i de tria dels estudiants, ja que a

³⁰ Altres sinònims d'aquest concepte són: creador de l'ordre, conveni, sistema de regles, estatut, acord lúdicomotor, normes i límits interns. Tots ells reguladors del joc motor.

partir d'un joc motor inicial, les variants que es proposin seran fruit de l'elecció dels elements quantitativs del propi joc. L'estudiant prendrà la decisió d'escollir elements quantitativs en la seva intervenció pràctica, i així valorar les actituds possibles que es poden desprendre després de la seva realització.

Les relacions d'aquests components formen una estructura constant en qualsevol joc. Són components que hi són sempre i quan un joc planteja una estructura o lògica interna³¹ determinada, aquest presenta uns trets que són indispensables als protagonistes. Per exemple, el joc del mocador, presenta una lògica interna independent de si els participants són alts, coneguts, estrangers. Això suposa que cada joc en potència és generador d'un determinat tipus d'accions, fruit de les relacions de la seva estructura interna. Malgrat tot, en cada partida, l'aventura que s'aconsegueix serà singular i diferent segons les característiques dels participants.

Si es plantegen accions educatives, la presentació d'un joc suposa un ordenament dels components quantitativs, a més a més, d'una participació màxima de la dimensió lúdica dels aspectes qualitativs. Aquests propòsit fa que els protagonistes siguin els responsables de tot l'entorn lúdic, i el joc el veritable educador.

- *La praxeologia motriu.* Tracta de l'estudi de les lleis, regularitats i mecanismes de funcionament que es desenvolupen en qualsevol joc motor, proporcionant al docent coherència en la professionalitat.
- *El joc entès com un sistema.* Tot el conjunt de relacions internes, regles i components que demana el joc i la seva aplicació pràctica s'anomena lògica interna. Cada joc disposa d'una lògica interna específica que orienta als protagonistes a resoldre determinats problemes o adaptacions.
- *L'Educació física com a pedagogia de les conductes motrius.* L'Educació física és una pedagogia activa, és a dir, educa a través de la pràctica física. La intervenció directa dels participants, en les seves conductes motrius associades és una implicació total de la persona, que actua com un sistema intel·ligent, hi caldrà la vivència completa de les experiències motrius que alhora activa les pròpies dimensions cognitiva, afectiva i relacional.
- *El joc portador de moltes conductes motrius.* Quan s'utilitza la praxeologia motriu en educació física es presenten moltes classificacions. Per exemple, Parlebas (1981) classifica els jocs o *situacions motrius* segons àmbits d'actuació per a l'Educació física. Els criteris *d'interacció motriu* amb els

³¹ El concepte de lògica interna (Parlebas, 1981) és el conjunt de trets identificatius que pertanyen a un joc i a les conseqüències que se'n deriven.

altres jugadors (companys i adversaris) i la relació amb el medi (incertesa) centra de la riquesa motriu en les situacions del joc.

Així doncs, els elements constitutius que regulen el joc motor, com ja he explicat, són els de dimensió quantitativa i qualitativa. Aquests darrers són molt subjectius i diferents per a tothom, difícils de qualificar i acordar. No es poden observar directament sinó que es necessiten indicadors específics per conèixer per exemple: el grau de llibertat alhora de realitzar el joc, la diversió per a la seva realització, espontaneïtat del participant en l'execució... En canvi, els elements quantitativs són objectius, mesurables i observables i per això com que són elements fàcils de detectar són els que els estudiants escullen en la seva pràctica. Cada joc disposa d'una lògica interna³², que orienta als protagonistes a resoldre determinats problemes o adaptacions. Si es modifiquen algun d'aquests elements sense alterar la lògica original del joc, aconseguim variants que enriqueixen el desenvolupament de la pràctica.

La taula següent descriu els elements quantitativs i qualitativs del joc motor. És objecte d'estudi els elements quantitativs que els estudiants portaran a la pràctica en les sessions d'Educació física.

Els components de variació de l'espai, els imperatius temporals, la relació dels participants i la manipulació del material, els estudiants proposen un joc motor inicial i després diverses variants al voltant dels elements quantitativs. L'elecció d'aquests components és per observar les possibilitats de variacions que pot oferir un joc motor, i així desvetllar i fer conscients actituds que són implícites en la pràctica i que cal conèixer pel seu tractament i estudi.

³² El conjunt de relacions internes que demanda un joc (relació dels participants, de l'espai, del material, del temps) i les seves conseqüències a la pràctica és el que anomenem lògica interna.

Naturalesa del joc: elements

Elements de dimensió qualitativa:

1. Llibertat: acció lliure i desitjada.
2. Plaer: diversió, satisfacció.
3. Espontaneïtat.
4. Finalitat: plaer funcional.
5. Tensió: incertesa, probabilitat.
6. Ambivalència: conegut-desconegut, fàcil-difícil.
7. Consciència: compromís.
8. Harmonia: ritme, ordre.
9. Fictícia: fantasia, simulació, agrada a tots.
10. Serietat: normes acceptades.

Elements de dimensió quantitativa:

1. Espai: terreny de joc, límits, espais.
2. Imperatius temporals.
 - Participació simultània/ alternativa.
 - Duració definida / indefinida.
3. Relació dels jugadors.
 - Cooperació / oposició.
 - Rols / subrols.
4. Objectes materials: convencional, no convencional, alternatiu, reciclat.

Taula 9. Elements quantitius i qualitius del joc motor dissenyat amb la proposta de (Galera, 1999).

Tot seguit, proposo alguns exemples d'elements que serveixen per adaptar el joc motor a situacions diverses. Cadascun d'aquests elements, anomenats quantitius, coincideixen en algun tipus d'entorn sigui: d'espai- temps, motor i socio- afectiu. A partir d'aquests es despleguen diferents opcions de modificació del joc. Per exemple: si l'estudiant escull un tipus de joc tàctic d'oposició i enfrontament com potser el joc motor d'arrancar la cua³³ utilitzant el context de variant motor (permetre major nombre d'errors), els participants podran incorporar-se en el joc després d'aconseguir altre cop " la cua", evitant així les eliminacions. La superació personal, el compromís, la responsabilitat, la participació, el contacte físic, la competició, el respecte a les normes pactades, entre altres, són actituds que els estudiants poden fer emergir després del procés de reflexió i de variació del joc inicial d'arrancar la cua.

³³ El joc d'arrancar la cua consisteix en què els estudiants disposen d'un mocador que s'ha d'entreure a darrera la cintura, i tots els participants contra tots s'han de treure el màxim de mocadors possibles mantenint el seu.

En la taula següent es representen els tres contextos que es desenvolupa el joc motor i els elements que contribueixen a *facilitar*-ne la seva posada en pràctica. Si es vol la situació contrària, que es vulgui augmentar la seva dificultat, s'aplicarà l'element oposat.

ENTORN	POSSIBILITATS
Espai- temps	<ul style="list-style-type: none"> • Reduir les dimensions del terreny. • Incloure zones de refugi. • Eliminar zones restringides o permetre major temps d'estada en elles. • Utilitzar fites, objectes més grans. • Disminuir la distància de les zones de llançament a l'objectiu, material. • Augmentar el nombre de material o objectius a aconseguir. • Disminuir/ augmentar el volum de les pilotes/ material... • Utilitzar pilotes/material més suaus o lleugeres.
Motor	<ul style="list-style-type: none"> • Permetre major nombre d'errors. • Variar diferents nivells d'èxit per a un mateix encert. • Suprimir limitacions a les jugades. • Suprimir l'obligació d'accions difícils.
Socio- afectius	<ul style="list-style-type: none"> • Reduir el nombre de jugadors. • Dificultar o suprimir l'eliminació. • Condicionar a la participació de més jugadors a les possibilitats d'encerts (Rols i subrols) • Transferir als jugadors les decisions d'adaptació i regulació.

Taula 10: Aspectes quantitius que possibiliten variacions del joc motor inicial.

3.2 L'Educació física i el joc motor en l'educació en valors

El joc presenta una dualitat: per una banda és un recurs educatiu amb el que es pot treballar qualsevol concepte, però alhora és un contingut per si mateix, un objecte d'estudi amb nombroses branques. Els jocs es poden classificar segons

l'espai, la tipologia i el nombre dels jugadors o les dimensions socials, intel·lectuals o culturals que es posen en marxa en el moment de jugar. Cada tipologia esdevé una nova proposta d'estudi.

Però a més, des d'un punt de vista educatiu, el joc és un recurs més i com a tal cal plantejar-se que no és el principi del procés de treball (tinc un joc i vaig a buscar quins aspectes puc treballar), sinó que s'ha de situar gairebé al final de la proposta (tinc unes competències que es presenten en forma d'objectius, puc utilitzar diferents recursos, aquests jocs em van bé, utilitzo els jocs).

L'Educació física a partir dels seves tasques, activitats, jocs i esports té un gran potencial pel desenvolupament físic i de la personalitat. Aquestes pràctiques poden crear situacions que faciliten el desenvolupament de manera paral·lela al cos, a la ment, a l'autoestima, al sentit ètic, a nombroses relacions interpersonals, d'autonomia i responsabilitat. En les classes d'Educació física on el contingut del joc és l'eix principal de treball, l'estudiant pot aprendre a dialogar, discutir, raonar, competir i resoldre problemes; poden aprendre a guanyar i a perdre, a reconèixer les bones qualitats del contrari, a esforçar-se per ser cada dia millors en la seva especialitat, a gaudir per haver guanyat sense menysprear als que no han guanyat (Gutiérrez, 2003) .

Prat (2003) planteja que l'educació física és una *eina privilegiada* per afavorir l'adquisició d'uns valors individuals i socials. És un potencial per la gran quantitat de relacions personals que intervenen en el joc, l'esport i l'expressió corporal. Són diverses les vies d'intervenció de la matèria, com per exemple: la presència de conflictes, aprendre a cooperar i compartir, el seu llenguatge universal i el caràcter vivencial i lúdic. Per a Guitart (1984) el joc és intrínsec a tota persona que viu en societat i com a tal desperta interès de l'estudiant de totes les edats. Destaca les característiques següents:

- El joc és una estratègia que pot esdevenir contingut educatiu i a la vegada ser un recurs per a integrar i viure aprenentatges.
- El joc és font d'aprenentatge que ajuda a comprendre com funciona la societat, els rols establerts, el món físic, els objectes que manipula. En definitiva, ajuda a conèixer i a conèixer –se.
- El joc és un factor de desenvolupament global que possibilita ser un subjecte actiu capaç d'actuar amb autonomia i autoregulació.
- El joc ajuda a desenvolupar facultats físiques que permeten conèixer les pròpies possibilitats i els propis límits.

- El joc és una font de relació social que permet establir relacions no jerarquizades i possibilita la interacció d'igual a igual.

- El joc és una activitat natural que proporciona plaer i satisfacció i que es justifica per si mateixa.

El joc ens proporciona les eines necessàries per a desenvolupar valors de cooperació, tolerància, solidaritat... amb les persones de l'àmbit més proper, per a arribar a crear la necessitat d'estendre-les a persones d'àmbits més llunyans i despertar l'interès per participar en projectes de valors des de l'àrea d'Educació física pel desenvolupament.

El joc implica a la persona en la seva globalitat, serveix per proporcionar mitjans per a l'expressió, la comunicació i l'aprenentatge en els diferents àmbits del desenvolupament personal. El joc és una activitat lúdica contextualitzada, un generador d'esdeveniments (Parlebas,1996), que permet als participants explorar, experimentar, relacionar-se i crear un marc en què les interaccions socials són constants sent un context adequat pel desenvolupament de valors i actituds.

En el joc convergeixen idees, conceptes i generalitzacions, emocions, respostes motrius i verbals, actituds i relacions comunicatives. La força especial amb la que influeixen tots aquests elements en el context lúdic, converteix el joc motriu en un escenari en el qual els valors i actituds es fan explícites no només en la seva dimensió conductual sinó també en la seva dimensió emocional i cognitiva (Ruíz Omeñaca, 2004:33).

El joc motor és present a totes les societats. Constitueix un contingut de l'educació física pel seu valor cultural i socialitzador. A l'educació infantil i als primers cursos d'ensenyament primari, l'activitat motora s'organitza al voltant del joc. Més endavant, els infants i els joves hauran de conèixer diferents tipus de jocs, les seves regles i les possibilitats de pràctica en un entorn proper. A més a més, hauran de saber utilitzar les estratègies bàsiques de cooperació/col·laboració i oposició, i adquirir un seguit d'actituds de participació, de gust pel joc, de respecte pels companys, de confiança en les pròpies possibilitats.

El joc presenta un seguit de característiques que faciliten la construcció d'uns aprenentatges afectius i cognitius, procedimentals i actitudinals imprescindibles per a fer realitat el desenvolupament integral de la persona. Les funcions més comunes que caracteritzen els jocs motors són: *desenvolupament, adaptació i comunicació.*

Responen a la necessitat del *desenvolupament físic i motriu*; a més d'un conjunt ampli d'aspectes que comporta la conducta humana en les primeres edats i més tard, el joc motor utilitza l'acció motriu i els contextos per adaptar-se a les relacions entre persones i comprendre el significat de les coses. Per això l'educació física s'ha servit del joc com un gran recurs per aconseguir els objectius que se centren en el desenvolupament físic i motor, les aptituds i actituds que l'acompanyen, com són els aprenentatges d'habilitats motrius, cognitives, afectives i socials (Navarro, 2002).

Des de *l'àmbit psicomotor*, el joc estimula i desenvolupa els diferents sistemes anatòmics- fisiològics: de direcció (sistema nerviós, sentits, percepció), energètic (sistema cardiorespiratori, circulatori) i motor (aparell locomotor actiu i passiu). També desenvolupa i millora la competència motriu adquirint habilitats i destreses de major complexitat, progressivament: esquema corporal i els seus components, capacitats físiques bàsiques, capacitats coordinatives i habilitats motrius bàsiques.

Des de *l'àmbit intel·lectual*, el joc pot treballar l'atenció, la memòria i millora la concentració. El joc és font d'aprenentatge, perquè també està en contacte amb l'entorn. Pot afavorir la imaginació, la creativitat, i estimular la concentració de la realitat.

L'àmbit afectiu de l'infant és necessari per a la construcció de la personalitat i per aconseguir el desenvolupament de la confiança. Mitjançant el joc potenciem el desenvolupament de la personalitat amb un equilibri psíquic. El joc és font de plaer, plaer per crear, per destruir, per fer el que està prohibit, etc. Permet controlar les emocions intenses i és un mitjà d'aprenentatge per a la resolució de conflictes.

El joc és font de *desenvolupament social*, la persona explora el món que l'envolta i les relacions amb els altres, les pautes de comportament i també coneix als altres, els valora, els accepta o rebutja.

L'Educació física té la funció d'oferir una educació integral a la persona afavorint la formació d'actituds. S'ha assenyalat que el joc motor és una escola de vida i que reflecteix les pròpies situacions de la vida dels grups. Així doncs, el joc motor és una via d'organització per educar els valors i les actituds. Aquestes en Educació física són freqüentment no verbals, però també verbals, el que suposa que davant d'un context lúdic concret es presenta gran diversitat de comportaments complexos que s'entenen com un espai didàctic d'intervenció.

El joc motor és un bon mitjà per treballar l'habilitat de representar el coneixement del món a través de diversos mitjans i modalitats, a partir de vivències (reconeixement d'objectes a través de l'oïda, tacte, gust i olfacte), imitació d'accions i sons, representació de personatges, etc. El component lúdic afavoreix

el desenvolupament de les capacitats i l'equilibri personal, potencia actituds i valors, com el respecte pel propi dret i el dels altres, promou l'aprendre a pactar, l'arribar a un consens, a saber esperar, a discutir a partir del diàleg. Les capacitats cognitives i comunicatives s'estimularan pel llenguatge com a mitjà de comunicació oral, gestual i gràfic. Les capacitats socials es desenvoluparan en un clima d'autonomia i respecte a unes normes pactades, consensuades i assumides de manera autònoma per després, compartir. El joc permet elaborar un treball obert perquè es posa de manifest la capacitat d'autonomia personal.

L'estudiant que proposa el joc motor ha de conèixer tots aquests aspectes que donen sentit pedagògic a la seva intervenció, i així no quedar-se en la simple forma de recreació, distracció o ocupació del temps lliure.

3.3 El joc motor: un espai educatiu en la Formació Inicial de mestres en Educació física

En aquest estudi, he triat un tipus de tipologia de joc, el joc motor, per a realitzar la proposta pràctica. Els estudiants de l'assignatura de l'Educació física i la seva Didàctica l³⁴ tractaran el joc motor per abordar actituds durant les intervencions.

El joc motor és una organització específica de la conducta motriu. És un model que té de denominador comú: *la motricitat*. El joc motor és una organització lúdica que es caracteritza per l'ús *significatiu de la motricitat*. La naturalesa del joc prové del grau de significació i es reconeix per les característiques i intensitats de la motricitat i del context en què es dona. Per tant, la motricitat és una qualitat significativa per a la conducta humana i contextualitzada en el joc motor, adquireix una lògica pròpia. A més a més, el joc motor és un tipus de joc específic, amb característiques particulars i tractament diferenciat, encara que amb un fonament comú a altres tipus de jocs.

En aquest estudi, plantejo el joc motor i la seva posada en pràctica, un espai educatiu de treball en *l'àmbit motriu, cognitiu i socioafectiu*. He escollit la tipologia del joc motor perquè és una classificació consensuada pel grup de professors i professores de les didàctiques específiques a primària i, a més a més, el joc motor ofereix un tret diferenciador respecte a altres classificacions. La competència motriu és un dels elements imprescindibles pel desenvolupament pràctic sense deixar de banda la interacció afectiva, cognitiva i social.

Galera (1999) considera el joc educatiu en ell mateix. Per ordenar les manifestacions lúdiques s'estableixen dos criteris de tipus pedagògic: *la interacció motriu i la interacció afectiva*. El mateix autor, presenta tres condicions que ha de

³⁴ Actualment extingida i reorganitzada pel nou Pla d'Estudis de Grau de mestres de primària.

complir qualsevol joc motor: *possibilitat de guanyar/risc de perdre*³⁵, *existència de regles de joc*³⁶ i *moviment real*³⁷.

El joc motor com he comentat es caracteritza per l'existència d'una *motricitat real*, en el sentit que, si no hi ha moviment, no hi ha joc. Però es reconeix el caràcter ambivalent dels jocs sensorials, o simbòlics dels "jocs de ficció". La possibilitat de guanyar i/o el risc de perdre és comú a totes les categories de jocs, igual que l'existència de regles, i sobretot la presència del moviment real, per entendre que les accions motrius són observables.

Navarro Adelantado (2000) explica el joc motor a partir de la significació motriu, és a dir, el grau suficient d'utilització de sistemes de moviment que comportin paral·lelament intenció, decisió i ajust de la motricitat al propi context, les pròpies situacions fluctuants en el medi o amb altres participants.

Els indicadors d'aquesta significació motriu es concreten a través de l'anàlisi del conjunt de les accions implicades en l'activitat. Aquestes accions, ajustades al context, han de comportar seqüències motrius, i/o demandes d'esforç físic. A tall d'exemple Navarro Adelantado (2002:140) exposa:

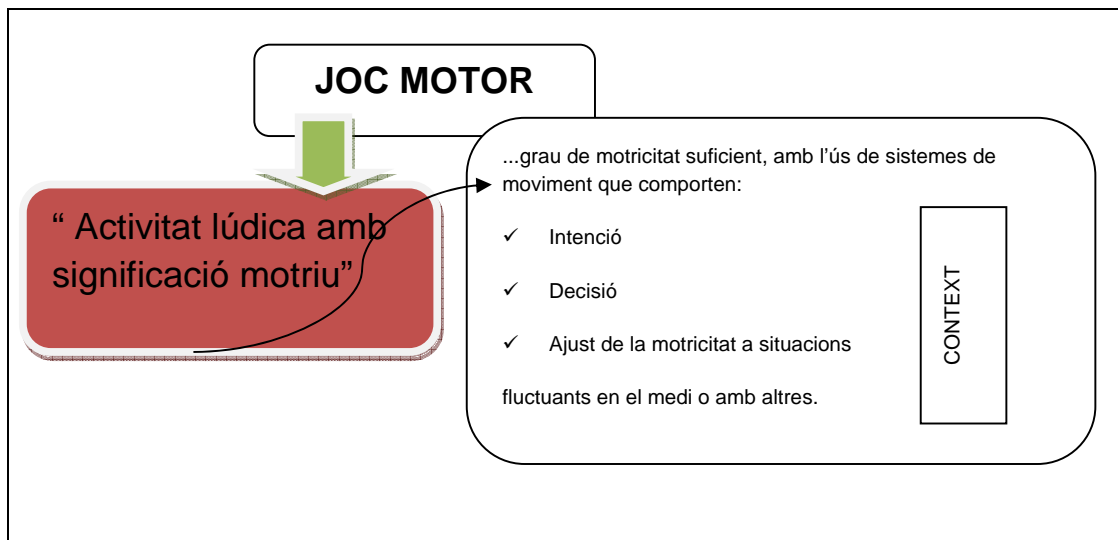
"podem comprovar com el moviment d'una peça (en un joc de taula) per part d'un jugador no comporta adaptació seqüencial, ni demandes d'esforç, ni adaptació a una situació fluctuant; per contra, en un joc de persecució, un jugador necessita ajustar les seves accions consecutivament, a la vegada que respondre al grau d'exigència que se sol·licita de les seves capacitats físiques i adaptar-se a la situació del seu context".

Així doncs, com es pot veure en el quadre següent, el joc motor és una organització específica que inclou tots els tipus de situacions motrius en forma d'activitats lúdiques. Comporta conductes motrius significatives i compleixen diferents objectius (pedagògics, recreatius, de dinamització de grups, culturals, esportius). Es confirma que el joc motor és una activitat lúdica significativa que implica una situació motriu i guiada per un objectiu motor tal i com indico a la taula següent:

³⁵ No excloent i comú a qualsevol joc.

³⁶ No excloent i comú a qualsevol joc.

³⁷ Condició determinant.



Taula 11. Indicadors del joc motor que evidencien la significació motriu (Navarro, 2002:141).

La significació motriu es configura en la situació motriu. Les dades de la significació personal es construeixen a partir dels elements estructurals procedents del tipus de joc motor i de la manera de captar i entendre l'entorn en el que es desenvolupa (Parlebas, 2001).

Segons la *interacció motriu* es diferencien tres tipus de jocs, cadascun d'ells amb diferents classes i subclasses L'*interacció efectiva* servei per detectar els graus de matisació significativa de cada joc.

La classificació del joc motor compren diferents categories, segons el grau d'interacció de la motricitat, Parlebas (1986):

1. Jocs en què la motricitat és indiferent, és a dir, aquells en els que el moviment no és necessari pel seu funcionament. Poden ser jocs d'atzar (per exemple: el joc dels daus) ; jocs de raonament (com els escacs); i jocs que combinen l'atzar i el raonament (com són les cartes).
2. Jocs en què la motricitat és simbòlica, on el moviment és un "agent mediador" de l'expressió dels sentiments, creences, etc. També reben el nom de jocs de ficció i són per exemple, jocs d'endevinar pel·lícules a través de mímica.
3. Jocs en què la motricitat és real, és un "agent imprescindible" pel seu desenvolupament; sinó hi ha moviment no hi ha joc. Els participants estan subjectes a lleis biomecàniques, fisiològiques i físiques i són els jocs motors.

4. Jocs de motricitat ambivalent; on el resultat de l'acció motriu és fruit de la interpretació de les dades aportades pels sentits, com per exemple: la gallineta cega. Hi ha dos tipus de jocs sensorials: els que hi ha motricitat real i els que la motricitat no és necessària.

Els jocs en els quals	Anomenats	S'inclouen en la tipologia
Hi ha motricitat ambivalent i el resultat és l'acció motriu	Jocs motors sensorials	Jocs sensorials
No hi ha acció motriu (IM) ³⁸	Jocs motors de tasques	Jocs no tàctics
Només hi ha IM de cooperació	Jocs motors cooperatius	
Només hi ha IM d'oposició	Jocs motors d'oposició	Jocs tàctics
Hi ha simultàniament cooperació i oposició	Jocs motors de cooperació/oposició	

Taula 12. Classificació del joc motor segons la interacció de la motricitat.

Cal tenir en compte dos tipus d'interacció en el joc motor:

- La interacció motriu que permet diferenciar tres tipus de jocs, cadascú amb vèries classes.
- I la interacció afectiva que ajuden a esbrinar trets que matisen la singularitat de cada joc.

Per tant, a efectes pràctics, els jocs motors es presenten segons el criteri de la intencionalitat motriu, tal i com es pot apreciar a la taula 12.

Aquesta tipologia és el punt de partida d'aquest estudi, en camp moment, he insistit en aquesta classificació. Tan sols ha estat un mitjà de coneixement d'un tipus de jocs vinculat a la pràctica, i a través de la intervenció pràctica, com els estudiants abordaven les actituds.

Els *jocs sensorials* es caracteritzen perquè la motricitat depèn directament d'una interpretació de les dades aportades pels sentits. Segons el paper que hi juga el sentit, n'hi ha dos tipus:

1. Jocs de mirar: el resultat del joc és conseqüència d'una interpretació visual. En destaco tres de diferents:

³⁸ En aquesta taula la Interacció Motriu (IM) és sinònim d'acció motriu.

- *Jocs d'endevinar.* L'objectiu del joc consisteix en descobrir les intencions secretes dels adversaris (una paraula, una elecció) o en determinar qui o quins d'ells han realitzat determinades accions (un toc a un participant, una amagada).
 - *Jocs de pistes.* S'ha de descobrir o arribar a determinats llocs del terreny del joc amb ajuda de pistes que han deixat anteriorment altres participants o el propi docent.
 - *Jocs de recordar.* A partir de la memòria visual, el participant determina possibles variacions d'una escena anterior (canvis de posicions, de lloc, de número d'objectes, etc.).
2. Jocs de no mirar, el resultat del joc és la conseqüència de la intervenció d'altres sentits, generalment el tacte, l'oïda, la percepció cinestèsica (a través del propi moviment). En destaquem:
- *Jocs de l'oïda.* El participant determina la procedència i/o el tipus d'un sentit. També pot guiar amb l'oïda per arribar a certs llocs del terreny de joc o per evitar-los.
 - *Jocs de tocar.* A partir del tacte, el participant ha de reconèixer objectes i altres participants.
 - *Jocs d'anar amb els ulls clucs.* Cal arribar a determinats llocs del terreny de joc amb ajuda o sense d'altres participants.

En la taula següent es diferencien els jocs considerats de tipus sensorials:

JOCS SENSORIALS	
CLASSES	SUBCLASSES
DE MIRAR	D'ENDEVINAR DE PISTES DE RECORDAR
DE NO MIRAR	D'ESCOLTAR DE TOCAR D'ANAR AMB ELS ULLS CLUCS

Taula 13. Classificació dels jocs sensorials

Els jocs sensorials són aquells que, amb presència o sense de persones amb alguna discapacitat, possibiliten que els i les participants visquin de manera lúdica, les limitacions de les persones que representen dificultats físiques o sensorials. I que al mateix temps, també valoren les seves possibilitats i capacitats. Els jocs sensorials fomenten actituds positives de cooperació i solidaritat basades en el respecte a la diversitat. També pretenen evitar l'aparició d'actituds negatives o poc integradores mitjançant el component actiu, lúdic, participatiu, de punt de trobada vivencial amb les discapacitats simulades. Aquests jocs tenen la funció de:

- Prendre consciència de la realitat que viu una persona amb discapacitat.
- Experimentar i viure les limitacions, la mobilitat reduïda i la dimensió sensorial i, per tant, percebre les dificultats que troba la persona amb discapacitat en la vida quotidiana (barreres arquitectòniques, de comunicació. etc.).
- Valorar les capacitats de les persones amb discapacitat.

És evident que el programa de jocs sensorials encaixen plenament amb les finalitats pròpies de l'educació en valors. El coneixement de realitats diferents a la pròpia, el respecte a la diversitat de situacions, la valoració de les diferències, es conceben com aspectes que poden enriquir a la persona, i el compromís implica col·laboració, cooperació i solidaritat.

Les discapacitats físiques i sensorials han de ser conegudes per la societat, en què consisteixen, quina és la realitat de les persones amb discapacitat en situacions de la vida quotidiana. Coneixent-t'ho s'arriba a comprendre i per comprendre cal mobilitzar també sentiments i emocions. D'aquesta manera la combinació de cognició i afectivitat promou conductes coherents basades en valors i actituds de respecte, igualtat i col·laboració.

Els jocs motors no tàctic són el conjunt de jocs en què els participants no troben relacions motrius d'oposició directa. Així doncs, no han de respondre directament a les accions dels possibles adversaris, i la preocupació bàsica serà realitzar de manera eficient les pròpies accions. Poden ser de dos tipus:

1. Jocs cooperatius, el resultat és fruit de la col·laboració entre tots els jugadors, que junts han de realitzar una tasca comuna. Malgrat no hi ha oposició de cap tipus, existeix el risc de perdre³⁹ (no és capaç de realitzar la

³⁹ Segons Galera (2000) els jocs de cooperació- oposició estan associats a les relacions de col·laboració amb la finalitat de vèncer a l'equip adversari. En canvi per Orlick (1986) i d'altres autors, el joc cooperatiu s'atribueix als components de cooperació, acceptació, participació i diversió. Postulen que els jocs cooperatius són jocs lliures de competició, lliures per crear, lliures

tasca conjuntament amb els companys). Poden ser jocs motors cooperatius de tipus:

- *Jocs de rotllana.* La tradició popular és rica en aquestes disposicions dels participants i amb les implicacions afectives que es poden donar com el contacte físic, la participació del grup, el diàleg, l'acceptació de les diferències⁴⁰, etc.).
 - *Jocs de construcció.* La tradició popular respon a la disposició dels participants a diferents nivells i suports. Les actituds més vinculades en aquest tipus de jocs poden ser: l'esforç personal, la participació, la col·laboració, el contacte físic, etc.).
 - *Jocs amb 'objectes.* Hi ha la manipulació d'un objecte (pilota o altres) que ha de ser passat, conduït, botat, etc. Destaquen actituds com: la creativitat, la responsabilitat, l'acceptació de diferències, l'esforç personal, etc.).
 - *Jocs de guiar i/o conduir.* Un o varis participants ajuden a altres a realitzar un recorregut predeterminat per unes referències o obstacles. Solen ser al mateix temps jocs sensorials. Destaquen actituds de treball dins el grup com: el contacte físic, el diàleg, la col·laboració, el compromís, etc.).
2. Jocs de tasques, cada participant actua de manera individual (tot i que pot formar part d'un equip o no) i el resultat del joc es conseqüència de la comparació dels propis resultats (sumat o no als altres participants) amb els seus adversaris, que participen alhora o successivament en el joc, però sense una oposició directa.

En els jocs motors no tàctics, la presència de companys i d'adversaris és cooperativa i es diferencien dels són jocs tàctics perquè:

- Les relacions d'oposició no són motrius, no hi ha interacció de persecució, d'enfrontament directe. Solament d'acció paral·lela o progressiva.
- Les relacions de cooperació que s'estableixen no són normatives (no estan definides per regles del joc). Són institucionals (definides per l'ús pedagògic del participant, pel "reglament de competició" que dissenya el docent).

Els jocs motors de tasques s'estructuren a partir de quatre tipus:

per l'exclusió i l'eliminació, lliures per escollir, lliures d'agressió, destacant el caràcter participatiu (Guitart, 1990 i Trigo, 1994).

⁴⁰ Són actituds que els estudiants destaquen en el qüestionari i fitxa de joc i que s'analitza en la proposta pràctica del treball.

- *Jocs de desplaçament.* El participant ha de realitzar un recorregut determinat amb major efectivitat respecte als adversaris. Les actituds que se'n poden desplegar són: la superació personal, la participació, la competició, l'interès, el respecte a les normes i al material, etc.).
- *Jocs d'objectes,* generalment pilotes que han de ser passades, conduïdes, botades, o llançades amb major efectivitat respecte als adversaris. Poden explicitar-se les actituds anteriors.
- *Jocs de buscar:* Uns participants han de buscar als altres (d'un altre equip o del propi) que els objectes d'altres participants o el docent ha amagat. Les actituds que se'n deriven poden ser: la competició, la participació, la col·laboració, el compromís, el contacte físic, etc.).
- *Jocs d'atenció.* Realitzar amb efectivitat un seguit de tasques, generalment moviments corporals globals o segmentaris, marcades per estímuls externs. Les actituds que els participants poden fer explícits són: la iniciativa personal, l'autoimatge, la superació personal, l'acceptació de diferències, la participació, etc.).

No és la meua intenció determinar un tipus de joc i la conseqüent actitud que se'n podria desprendre. Tan sols és un exemple de les múltiples possibilitats que els estudiants poden portar a la pràctica amb el joc motor i el tractament de les actituds.

La taula següent té en compte la classificació del joc motor no tàctic i les seves possibilitats de treball:

JOCS NO TÀCTICS	
CLASSES	SUBCLASSES
COOPERATIUS	DE ROTLLANA DE CONSTRUCCIÓ DE DESPLAÇAMENT DE MANEIG D'OBJECTES DE GUIAR/CONDUIR
DE TASQUES	DE DESPLAÇAMENT DE MANEIG D'OBJECTES DE BUSCAR

JOCS NO TÀCTICS	
CLASSES	SUBCLASSES
	D'ATENCIÓ

Taula 14. Classificació del joc motor no tàctic.

El darrer grup de jocs motors són els *jocs tàctics*. Representen relacions motrius d'oposició directa. Les accions motrius d'un participant depenen de les reaccions motrius conseqüents o immediates dels adversaris. Parlebas (1985) denomina conductes de contracomunicació motriu, és a dir, intentar que l'adversari no endevini les intencions per així poder-se anticipar. Es classifiquen segons la presència o no de companys en la situació de joc.

1. Jocs d'oposició, són aquells que el participant només té adversaris, i no pot esperar recolzament motor dels possibles companys d'equip. Segons les regles que concedeixin als jugadors, es diferencien dos tipus de jocs motors d'oposició:

- *Jocs de persecució*. El participant perseguit només pot oposar-se a les accions del perseguidor mantenint-se allunyat per actuacions efectives. Les actituds que els participants poden fer explícites són: l'acceptació de diferències, el contacte físic, la competició, el compromís respecte al material i les normes pactades, i la motivació.
- *Jocs d'enfrontament*. El participant s'enfronta directament al seu adversari, intentant (per mitjà del contacte directe o a través d'algun objecte) col·locar-lo en una determinada posició corporal o en una determinada zona del terreny de joc. Es detecten actituds com: la responsabilitat, l'agressivitat, l'acceptació de diferències, la participació, el contacte físic, la competició, el respecte al material i a les normes pactades, la motivació, i la participació.

S'inclou en aquesta tipologia els jocs motors en què el participant intenta aconseguir un objecte abans que el seu adversari, o col·locar-lo amb desavantatge per aquest. Parlebas (1986) els anomena "duels individuals". Podem diferenciar-ne de dos tipus:

- *Jocs de lluita*. S'enfronta un participant amb l'altre, de manera directa o a través d'algun objecte (pal, bastó, etc.).
- *Jocs de raqueta*. L'enfrontament és a través d'un objecte sigui pilota, indíaca, o frisbi.

2. Jocs de cooperació⁴¹- oposició, són aquells que intervenen alhora companys i adversaris. Cada participant ha de desenvolupar unes interaccions motrius de solidaritat amb els companys i unes de rivalitat envers els adversaris. Les possibilitats d'ambdós estan definides per les regles, que imposen en major o menor grau d'obligació les interaccions. Hi ha dos tipus d'*interaccions de cooperació*.

- *Cooperació en grup*. Les regles del joc estableixen la possibilitat d'ajudar als participants, però *no obliguen* a fer-ho. Un participant és lliure de decidir si recolza o no a un altre participant- company/companya, i fins i tot pot decidir ajudar-lo en una jugada i no ajudar-lo en la següent, sense que això repercuteixi en les relacions de solidaritat ni la consideració "lúdico-social" del jugador o jugadora en el conjunt de participants. Es destaquen actituds com: l'autocontrol, la superació personal, el compromís, la responsabilitat, la cooperació, la participació, el contacte físic, la competició, el respecte al material i a les normes pactades i la motivació entre d'altres.
- *Cooperació en equip*. Les regles del joc marquen l'*obligatorietat* d'ajudar als companys. El participant ha de recolzar activament als companys d'equip ja que sinó fos així afectaria l'essència de les relacions de solidaritat. Les actituds que se'n desprenen són: el compromís, la responsabilitat, la participació, el contacte físic, la competició, la col·laboració, el respecte a les normes pactades i al material i la motivació. En les *interrelacions d'oposició* diferencio tres possibilitats:
 - Oposició per mitjà de tasques. Cada participant s'oposa als adversaris a partir de la realització d'una o varies tasques, però es té en compte el recolzament dels companys i companyes. La realització de les tasques són d'integració o d'oposició, segons criteris afectius o cognitius.
 - Oposició per persecució. El participant perseguit s'oposa a les accions del perseguidor per mitjans més efectius, però sempre amb l'ajuda dels companys i companyes. Les interaccions de persecució, més freqüents en els jocs tradicionals, pot donar lloc a complexes situacions del joc, que enriqueix notablement l'experiència cognitiva del participant.
 - Oposició per enfrontament. Cada participant s'enfronta directament als adversaris amb recolzament dels companys i companyes.

⁴¹ Altres autors classifiquen aquest tipus de joc en col·laboració i oposició. Consideren que la cooperació és un benefici mutu de les parts participants i en canvi en aquest tipus de joc, un equip sempre estarà més beneficiat que l'altre. Tot i així, mantinc la nomenclatura però coincideixo que es tracta d'un tipus de joc més identificat amb el de col·laboració- oposició.

A la taula següent es contempla el joc tàctic i les seves possibilitats:

JOCs TÀCTICS	
CLASSES	SUBCLASSES
OPOSICIÓ	PERSECUCIÓ ENFRONTAMENT
COOPERACIÓ- OPOSICIÓ	

Taula 15. Classificació del joc motor tàctic.

El tractament de les actituds en la pràctica implica poder-les detectar. És a dir, cal prendre consciència de la presència d'unes intencions educatives durant la pràctica per fer-ne posteriorment el seu tractament i reflexió. Conèixer la matèria d'Educació física implica millorar les possibilitats d'acció i propiciar la presa de consciència i la reflexió sobre la finalitat, el sentit i els efectes de la pròpia pràctica.

En la intervenció del joc motor, l'estudiant ha de desenvolupar estratègies que li permetin interaccionar entre processos de tipus teòric i pràctic a través de la reflexió sobre i en l'acció. Els mestres en formació han de tenir la possibilitat de ser agents actius del canvi, compromesos amb els valors i adaptats a una societat canviant.

S'han de trobar formes d'ajudar als estudiants a aprendre i crear experiències educatives a través de les seves pràctiques. És un procés en el qual intervé el pensament pràctic, a més a més, dels processos cognitius, emocionals i afectius de la pràctica individual i col·lectiva de la persona. S'ha de dir que el pensament pràctic no és possible ensenyar-lo sinó que es va construint al llarg del procés de formació.

Per a concloure aquest apartat, cal entendre el joc com una activitat global, un espai de desenvolupament de diverses capacitats (intel·lectuals, socials, afectives, motrius i de valors), destacant l'autonomia personal i la de les relacions socials. Les pròpies situacions vivencials que ofereixen els jocs provoquen actituds de tipus cooperatiu i social basades en la solidaritat, la tolerància, el respecte i l'acceptació de normes de convivència.

4 La Formació inicial dels mestres de primària en Educació física

L'emergència i evolució de les institucions de formació del mestre d' Educació primària no es poden desvincular de la concepció de l'escola. El constant creixement en el camp de la Formació del professorat i de les didàctiques específiques (entre elles l'Educació física) té un punt de partida en els debats curriculars a partir de la reforma educativa de 1970, i en l'actualitat encara són presents.

Durant el període de la reforma educativa, l'Educació física es configura com a matèria curricular de l'escola i, a més a més, es fixa l'obligació que s'imparteixi per mestres especialistes. Aquest va ser el factor més decisiu del creixement (institucional, teòric, etc) de la didàctica específica de l' Educació física.

En l'actualitat i segons els canvis constants en la formació de mestres, per una banda, la desaparició de l'especialitat de l'Educació física en els nous Graus de Mestres en el marc de l' EEES, substituïda per una menció i, per altra banda, els dubtes dels legisladors a l'hora de mantenir l'obligatorietat que l'Educació física sigui impartida a les escoles per especialistes, penso que pot incidir no només en el desenvolupament de l'àrea de coneixement sinó també en la qualitat de l'Educació física que rebran els estudiants.

En els apartats següents descriu el perfil i competències professionals cap a la qual cal orientar la Formació del mestre de primària en Educació física. Són propostes relacionades totes elles al professional de l'ensenyament, com a coneixedor de la matèria i de les habilitats didàctiques per ensenyar, diagnosticar i facilitar l'aprenentatge dels escolars, amb gran capacitat d'adaptar-se a diferents contextos educatius tot configurant unes actituds crítiques i reflexives de cara a la millora personal i professional .

4.1 Els mestres de primària en Educació física: perfil i competències professionals

4.1.1 El mestre de primària en Educació física i el seu perfil professional

Si desglossem els termes docent en Educació física, el mot "docent" fa referència a qui ensenya (professor/a, ensenyant, mestre/a); és a dir, a la persona que, en possessió del títol acadèmic corresponent, es dedica a ensenyar. Quan parlem de " Educació física" ens referim a l'àrea curricular que s'imparteix en els centres educatius, tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària. Per tant, la pràctica de l'Educació física es correspon amb el món professional de

l'ensenyament, desenvolupada en el context escolar i el seu objectiu és la d'educar els nens, nenes i joves. En aquest sentit, diferencio clarament un camp professional "l'Educació física" davant d'altres accions com són les activitats físiques (pràctica esportiva, activitats recreatives o de manteniment físic, etc.) que es poden realitzar en diferents llocs i que poden ser atesos per altres professionals (entrenadors, tècnics esportius, tècnics d'animació, etc.). Per això, és necessari establir i saber quina és la intencionalitat de la pràctica professional i a on es desenvolupa l'acció. En aquest cas, la contextualització són els centres educatius que comporta un camp professional clarament diferenciat.

El referent de qualsevol professional ha de ser el seu *perfil*⁴², és a dir, el conjunt de trets que ha de tenir una persona per exercir una funció o desenvolupar una tasca. En aquest cas, és el referent professional sobre el qual es dissenya la formació dels professionals atenent a les activitats que desenvoluparan en el context d'actuació o entorn professional. Tot plegat, em porta a la pregunta: Com ha de ser el professional que s'ha de formar?.

El professional de l'ensenyament, que desenvolupa l'activitat de l'Educació física, és el responsable de la naturalesa i la qualitat educativa a l'aula (pista o gimnàs) i al centre educatiu. Per tant, l'Educació física es correspon amb el món professional de l'ensenyament en el context escolar i el seu objectiu és l'educació integral dels escolars utilitzant el cos i les possibilitats de moviment, com un mitjà específic d'aquesta àrea curricular, que estimula i proporciona aprenentatges que són importants pel desenvolupament de totes les capacitats i potencialitats dels i les estudiants, contribuint a aportar a la persona una major qualitat de vida, integració social i afirmació de la personalitat (Romero Cerezo, 1997 i Romero i Cepero, 2002).

Cal dir que el docent que descriu s'identifica amb aquesta professió perquè "li agrada fer classes d'Educació física", a més a més, la reconeix com a matèria curricular i pretén proporcionar veritables experiències educatives als seus estudiants. Aquestes experiències són perquè s'adquireixin aprenentatges importants mitjançant coneixements, actituds, capacitats i competències necessàries per la pròpia formació, participació activa en la societat i amb la institució de continuar aprenent de forma autònoma al llarg de la vida, independentment de participar en aquelles activitats físiques que siguin del seu interès i contribueixi a una major qualitat de vida. No s'ha d'oblidar la funció que l'Educació física té dins del Sistema educatiu: no només la d'educar les capacitats

⁴² Per perfil entenc el conjunt de qualitats més característiques que ha de tenir el professional de l'Educació física i ha de servir de base per a les funcions que haurà de desenvolupar en el seu àmbit d'actuació.

i habilitats motrius de l'alumnat, sinó també la de contribuir a les finalitats educatives de l'etapa.

Dins del context d'actuació del docent, cal diferenciar entre l'etapa d'Educació primària i l'etapa d'Educació secundària. Tot i que hi ha un intent d'apropament i d'intencionalitats comunes entre les dues, per exemple, igualtat en el títol acadèmic, encara avui existeixen diferències, sobretot en el nivell professional dels docents que es dediquen a una o altra etapa. Hi ha dos professionals que tenen camps d'actuació diferenciats i formacions en diferents contextos dins les Universitats, les Facultats de Ciències de l'Educació i les Facultats de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (Romero Cerezo, 2003).

Tenint en compte el context d'aquest treball i fent referència tan sols a la Formació Inicial del mestre de primària, no va ser fins a l'aprovació de la LOGSE (1990) a l'article 16, que es dictamina l'especialització del Mestre especialista d'Educació física: "L'Educació primària serà impartida per mestres, que tindran competència en totes les àrees d'aquest nivell. L'ensenyament de la Música, de l'Educació física, dels Idiomes Estrangers o d'aquells ensenyaments que es determinin, seran impartides per mestres amb l'especialització corresponent". La LOGSE, en la seva disposició addicional dotzena, estableix que el Govern- a proposta del Consell de les Universitats- i les Universitats, en l'àmbit de les respectives competències, aprovaran les directrius i els plans d'estudi corresponents al títol de Mestre, que tindrà la disposició de Diplomati Universitari, segons l'article 30 de la LRU, amb caràcter oficial i vàlida en tot el terreny nacional, determinant que tals directrius generals establiran les especialitats previstes en la mateixa LOGSE. Per aquest motiu, també es produeix una reforma en la Formació Inicial del mestre de primària per adequar-se a aquesta nova Llei del Sistema Educatiu, mitjançant el Reial Decret 1440/1991 del 30 d'agost, establint-se el Títol de Mestre en les seves diverses especialitats entre les que destaco l'Educació física i les directrius generals pròpies dels Plans d'Estudi.

Les directrius a l'obtenció del Títol de Mestres de l'especialitat en Educació física, estableixen que, els ensenyaments que s'imparteixin han de proporcionar una formació orientada al desenvolupament de l'activitat docent en el corresponent nivell educatiu, integrant els aspectes bàsics amb la preparació específica en l'àrea d'Educació física. Per tant, el perfil del mestre especialista en Educació física, establert pel Consell d'Universitats és el marc de referència del treball de recerca.

Actualment, estem en un procés de canvi en la Formació Inicial que depèn de les directrius de la Declaració de Bolònia, en la qual a través del procés de Convergència Europea de les titulacions, l'especialitat d'Educació física

desapareix del Grau. La titulació de mestre té un sentit més generalista perquè el nou grau els capacita per ser mestres d'Educació primària; i l'Educació física esdevé una menció dels nous graus. El cas de la Universitat de Vic ha perfilat un pla d'estudis seguint les línies de treball a partir de les competències de Perrenoud (2004) i que ha contextualitzat en el seu propi marc universitari.

Els i les futures mestres que rebin formació de Grau en Educació Primària podran optar, entre les especialitats, a la d'Educació física, com una menció que els qualificarà per impartir-la a les escoles. Aquesta formació de Grau els capacitarà per observar i respondre millor a les demandes dels escolars, així com connectar (des d'una perspectiva interdisciplinària i transversal) els continguts genèrics i els específics d'una especialitat com és, l'Educació física.

De manera general, la proposta de Grau aprovada per l'ANECA (2005) presenta diferents trets. Els primer és l'increment de la durada de la carrera en quatre anys amb un total de 240 crèdits ECTS, 180 de formació acadèmica bàsica i 60 de formació addicional d'orientació acadèmica o professional, dels quals 40 han de correspondre al pràcticum. D'aquests 240 crèdits (180 + 60), n'hi ha 160 (120+40), en el qual s'ha de desenvolupar continguts formatius comuns a tots els plans d'estudis. Els 80 (60+20) restants queden a la decisió de cada universitat pels continguts formatius específics. La proposta diu que tots els titulats han d'estar capacitats pel desenvolupament de totes les àrees docents i de manera especial en, al menys, un dels àmbits, les mencions, que proposi cada universitat. Una de les possibles "mencions" és l' Educació física.

La segona característica és l'establiment d'uns objectius globals de la titulació que s'expressen a partir d'un llistat, indicant les destreses, les capacitats i les competències generals.

Ara bé, a les escoles, el DOGC (2006) i la LEC (2009) marquen dubtes a l'hora de fixar l'obligatorietat que l'Educació física sigui impartida per especialistes. En aquest sentit, només es descriu que el mestre d'Educació primària realitzarà ensenyaments d'Educació primària amb el títol de Mestre d'Educació primària o el títol de Grau equivalent, o altres titulacions universitàries en determinades àrees, prèvia consulta de la Comunitat Autònoma.

La formació ha d'encaminar-se cap un currículum centrat en les activitats professionals de la docència juntament amb unes bones pràctiques i en les solucions a problemes que l'ensenyament planteja. Efectivament, una formació en què els coneixements teòrics indispensables estiguin relacionats amb les activitats reals de l'aula, i en què la pràctica en centres educatius estigui tutoritzada per mestres en actiu que disposin del coneixement de les estratègies metodològiques

per a un ensenyament de competències. Una formació inicial extensa adequada a la complexitat de les característiques professionals (Zabala, 2007).

La pràctica de l'ensenyament és actualment una constant necessitat d'adaptació als canvis socials. L'informe de la UNESCO, de la Comissió Internacional sobre l'educació per al s. XXI (1996) planteja que el món "està evolucionant tant ràpidament que el personal docent,...,ha d'entendre que la formació inicial no és suficient,etc". Des d'aquest sentit, serà necessari que els processos de formació trobin vies de comunicació, continuïtat i col·laboració.

El compromís actual amb la formació docent apunta a posar en pràctica un seguit d'accions encaminades a desenvolupar coneixements i actituds del professional docent durant la seva trajectòria vital. Cal ser conscients que les vivències acumulades en el procés de Formació Inicial condicionaran la forma com el futur mestre entengui el seu paper en l'escola i en la societat, i també la forma en què percebi la necessitat d'indagació i innovació per millorar les seves pràctiques educatives.

El significat de la formació docent no és només dotar de recursos per completar el currículum⁴³ sinó que cal capacitar per "llegir" la realitat sociocultural en la qual es troben, ser capaços de sintetitzar el conjunt d'informació, anticipar-se a les necessitats de canvi, d'adaptació i transformació social i tot plegat integrar-ho en propostes d'acció i de transformació curricular. Serà important formar en coneixements i en actituds cap a una participació i compromís crític més ampli amb les necessitats de construcció de les identitats individuals i socials.

Qualsevol ensenyament dins l'àmbit universitari ha de proporcionar les capacitacions professionals i la formació humana que la societat actual exigeix. La Universitat, entre les seves funcions al servei de la societat, té la de preparar per l'exercici d'activitats professionals que exigeixen l'aplicació de coneixements i mètodes científics o per a la creació científica. Cal considerar l'ensenyament com una professió i amb una cultura específica, reclamant uns coneixements, habilitats i actituds professionals pel desenvolupament professional, que estableix la formació inicial dels mestres.

El perfil formatiu cal orientar-lo cap a una formació articulada al desenvolupament de l'activitat docent en els corresponents nivells del sistema educatiu, integrant els aspectes bàsics i necessaris i propis de l'Educació física.

⁴³ El currículum ha de ser considerat un producte cultural, nucli de relacions entre educació, plaer, identitat social i construcció de la subjectivitat; una forma institucionalitzada, per la producció d'identitats individuals i socials (Rigal,1999).

4.1.2 Les competències i capacitats professionals dels mestres de primària en Educació física

Després d'introduir els canvis en la formació dels mestres en Educació física, cal situar el marc explicatiu de la formació d'aquest col·lectiu. Les competències segons Zabala (2001) poden servir per definir el sentit i els continguts de formació d'una manera pràctica i referida, aplegant camps de sabers professionals tant de la docència com de l'Educació física. Es pretén una qualificació professional, entesa com el conjunt de competències professionals amb significació pel desenvolupament laboral que poden ser adquirides mitjançant la formació inicial, així com a través de l'experiència pràctica i desenvolupament laboral.

Una primera aproximació al concepte de competència professional és l'aptitud per fer alguna cosa. De manera general, és el conjunt de coneixements i capacitats que permet l'exercici de l'activitat professional d'acord amb les exigències de producció i de feina. En el camp professional és el conjunt de sabers i habilitats per a la capacitació professional. Hi ha una identificació entre els sabers i el treball que es desenvolupa, i d'aquí que en la vessant educativa de l'Educació física caldria fer una descripció de quines són les competències per ensenyar i, d'aquesta manera, establir la qualificació professional.

La competència segons Martínez (2004), ha de ser un coneixement inseparable de l'acció, associat a una habilitat, que depèn del saber pràctic. Com una capacitat per a realitzar una tasca mitjançant l'ús de la intel·ligència i dels mitjans. En el cas dels mestres en Educació física necessiten un tipus de saber pràctic que proporcioni capacitat d'adaptació, de resolució, d'actituds crítiques i reflexives sobre la pràctica educativa de l'activitat física per a la millora social.

Cal diferenciar en el mestre en Educació física, les *competències generals* i les *competències específiques*. En el primer cas, es descriuen les funcions essencials del professional de l'ensenyament, del mestre, que caldrà tenir un seguit de coneixements relacionats amb les teories de l'Educació, del currículum i de la cultura de l'ensenyant: pedagògics, sociològics, psicològics i didàctics. En el segon cas, des de les competències específiques, ha de conèixer la matèria que ensenya i com l'ha d'ensenyar, per això caldrà tenir uns coneixements epistemològics propis de l'Educació física (biològics, de desenvolupament i aprenentatge motor, didàctics específics per establir i desenvolupar el currículum propi). En resum, es requereixen coneixements tècnics- científics i educatius per a l'activitat professional, a més a més, de capacitats d'anàlisi i reflexió, de comprensió i aplicacions del procés.

Les competències professionals en la formació del mestre de primària s'ha d'orientar en:

- Quin professional es va a formar?
- Què és el que es pot esperar que faci?

Quan faig referència a les competències, no ho faig des d'una perspectiva tècnica o tradicional de formació de mestres. La intenció no és buscar el mestre eficaç a partir del desenvolupament d'habilitats i destreses d'ensenyament que ha de dominar per a garantir una intervenció eficaç i inqüestionable (l'antic instructor físic, que busca sols una relació instructiva entre el mestre i l'alumnat). No es tracta d'aprendre un ofici on predominin els estereotips i tècniques predeterminades, com apunta Imbernón (1994), sinó que es tracta d'aprendre fonaments d'una cultura professional. Això significa que s'ha de saber què és el que es pot ensenyar, com es pot fer, com i quan i per què serà necessari fer-ho d'una determinada manera o d'una forma diferent.

4.2 El mestre d' Educació física: identificació de les seves funcions a partir de les competències professionals

A l'hora d'establir una base sobre el què hauria de saber i com podria portar-ho a la pràctica el futur mestre en Educació física, és important centrar-se en una perspectiva actual de la formació del mestre i identificar quines serien les seves funcions. I, en aquest sentit, com ha de ser l'orientació de la formació inicial. Es parteix de la idea que la funció clau del mestre és l'ensenyament de la matèria per a l'aprenentatge i, a més a més, aprenguin a ensenyar a l'estudiant en un determinat context educatiu. Per tant, caldrà orientar la formació del mestre a partir d'uns coneixements pedagògics, psicològics, didàctics, sociològics i biològics.

La pràctica de l'Educació física exigeix un coneixement instrumental o procedimental, de manera que els futurs mestres puguin percebre i conèixer situacions d'ensenyament. Puguin actuar en elles, saber-les enfrontar i superar els problemes que puguin aparèixer, utilitzant les estratègies necessàries per aconseguir les competències i objectius educatius per a aquesta matèria.

Actualment som davant del repte del què ha de ser un bon mestre en Educació física. Avui, més que mai ha de ser un formador, un professional que, des de l'autonomia i la responsabilitat que el caracteritza, planifiqui i porti a la pràctica els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'àrea curricular de l'Educació física, generant un bon entorn de treball a classe, mitjançant la comunicació, la interacció

a l'aula i la gestió dels recursos i grups. Per tant, ha de conèixer la matèria que ensenya, tenir uns coneixements educatius sense perdre la perspectiva formativa dins del projecte educatiu (contribució de l'àrea a les finalitats, competències i objectius de l'etapa), i per tant, ha de ser un coneixedor de l'etapa i dels nivells educatius on actua, que s'interessi pels alumnes, els motivi, ajudi i atengui la seves necessitats.

La pràctica de l'Educació física, considerada com el model educatiu per a la intervenció docent no pot respondre a imposicions legals i establertes des de fora de la realitat escolar, com pot ser el currículum i orientacions educatives elaborades per experts, o el currículum oficial. Aquest ha de servir de referència i d'orientació. És el mestre qui amb els seus coneixements i valoracions del context d'actuació i de les característiques dels seus alumnes pot actuar com a professional reflexiu dels processos educatius. L'anàlisi i la reflexió són fonaments per allò més adequat i per concretar el seu paper o intervenció didàctica. Fraile (2004), considera que la reflexió sobre la pràctica és una de les claus per a la formació ja que, no només ajuda a millorar la pràctica, sinó també afavoreix el desenvolupament professional dels mestres.

Romero Cerezo (2001) planteja que la intervenció didàctica de qualitat només és possible amb coneixements, capacitats, destreses i actituds per poder dur a terme una pràctica reflexionada. L'èxit educatiu del mestre està en l'aprenentatge dels seus alumnes, per tant, és necessària l'exigència d'una gran capacitat per a la intervenció didàctica. Així doncs, el professional ha de tenir capacitat de diagnosi de les situacions educatives, d'establir un disseny adequat i d'actuació a l'aula. D'aquesta manera les activitats físiques proposades seran un mitjà de desenvolupament i d'educació integral a través del desenvolupament corporal i les possibilitats de moviment. Haurà de ser capaç d'informar i motivar a l'alumnat, de mediar i actuar a la classe, adaptant-se a les exigències d'una situació educativa concreta i a les necessitats formatives dels alumnes, buscant les condicions més adequades per a l'aprenentatge personal i social de cada un d'ells. Per tant, el paper fonamental del mestre esdevé el d'ajudar a l'alumnat en l'adquisició d'aprenentatges pel que fa a capacitats, habilitats, competències i valors.

D'aquesta idea se'n desprèn el model educatiu actual. No es centra només en la matèria o àrea curricular (continguts científics i tècnics), sinó que l'àrea esdevé el mitjà per contribuir a la formació integral, sense oblidar els aspectes culturals relacionats amb l'activitat física. La funció del mestre ja no és la transmissora (centrada en el mestre), sinó que es focalitza en l'aprenentatge dels estudiants. Tot plegat, implica canvis respecte al que tradicionalment es feia a les classes d'Educació física, en la manera de planificar i organitzar la matèria, en la forma de

presentar els continguts, en l'organització de la classe, en el desenvolupament de les activitats, com també en la predisposició pel treball dels estudiants.

Tradicionalment es creia que un bon ensenyament de l'EF depenia de les característiques i habilitats del mestre alhora de gestionar la classe i mantenir a l'alumnat el major temps possible realitzant les activitats motores (així s'aconseguia més aprenentatge motor), se li exigia, una bona organització i disciplina. En aquesta línia, la investigació se centrava en determinar quins eren els comportaments eficaços del mestre i, quins eren els mètodes que garantien una bona pràctica de l'Educació física (Piéron,1988; Siedentop,1998).

Aquest tipus de pràctiques educatives de l'Educació física poden ser tractades, des del punt de vista del mestre, com a propòsits i resultats, però no es té cap consideració sobre el què la pràctica i les experiències de les activitats físiques suposen per a l'alumnat. Cal qüestionar-se com és la pràctica educativa de l'Educació física, sobretot perquè aquest tipus de pràctiques solen passar desapercebudes, no hi ha cap problema en les classes, els i les alumnes estan implicats i practicant les activitats motores, simplement realitzen el seu paper d'alumnes per poder superar l'assignatura sense cap problema. Tinning (1992) no està d'acord amb aquest tipus de pràctiques didàctiques, sobretot quan argumenta les conseqüències que té una vegada acabada l'etapa d'escolarització. Es tracta de pràctiques que no porten a la reflexió ni a la implicació del desenvolupament individual i social.

Cal promoure pràctiques educatives de qualitat on els mestres no se centrin només en continguts concrets de la seva matèria, per molt actualitzats que estiguin. Cal preocupar-se també dels aprenentatges, dels valors i de les actituds dels estudiants. No és un simple transmissor de la matèria, és un educador que guia, media, orienta i facilita, coneix diferents estratègies didàctiques i intenta triar aquelles que motivin i impliquin activament a l'alumnat en els processos d'aprenentatge, i que siguin útils pel desenvolupament individual, social i per a la vida. És a dir, el que s'aprèn ha de deixar empremta i utilitzar-lo en tots els àmbits. Per tant, el propòsit del mestre és millorar la seva pràctica docent, per a què els estudiants tinguin unes pràctiques gratificants i puguin aprendre millor. En conseqüència, per portar a terme uns bons processos educatius de l'Educació física es necessita d'un mestre ben format, compromès amb la seva pràctica, que sigui capaç de comprometre's amb uns valors educatius, implicat en un procés formatiu i amb actituds obertes cap a la millora i la innovació curricular.

De Vicente (2002) proposa arguments sobre els canvis que es poden produir en el món laboral o pràctica professional dels docents, sobretot a partir de la demanda que fa la societat en el Sistema educatiu com a conseqüència de les modificacions

i de les noves situacions socials. El mateix autor, afirma que el docent d'avui ha de preveure els valors socials actuals, ja que podrien vincular-se diferents sensibilitats i materialitzar-les en: democràcia, tolerància, solidaritat, igualtat, interculturalitat, etc. El docent no pot deixar de banda aquesta realitat, sobretot per les potencialitats educatives que ofereix la matèria d'Educació física com a àrea curricular.

Cal afegir, a més a més, que és important que el docent tingui una actitud oberta, reflexiva i crítica durant el desenvolupament de la seva pràctica, i haurà de revisar i analitzar com una forma de construcció i reconstrucció en un procés continuat dels seu coneixement professional.

Actualment, hi ha una consciència que el docent ha de superar els antics esquemes de pensament i usos docents predominants (avui en dia obsolets) i centrar-se en el pensament i la reflexió sobre la pràctica (Schön, 1983,1992). Aquesta és la base per a molts aspectes de la docència de l'Educació física: calen processos d'acció i d'anàlisi. Així, *la reflexió* s'ha d'entendre com un recurs per a activar els processos cognitius sobre la pròpia pràctica, i així buscar coherència en les accions i en les decisions que es prenen. El docent s'ha d'acostumar a percebre què és el que fa per a repensar la seva pràctica des de la consciència de la contextualització i la complexitat de l'acte educatiu. D'aquesta manera, la reflexió és una forma de revelar la pròpia experiència mitjançant la informació que s'obté i el pensament de la pròpia actuació, i en funció de l'anàlisi que es faci, reconsiderar actuacions, prenent decisions per a la seva realització.

Aquest procés és clau per a la millora professional dels docents, però incomplet. És necessari comunicar, analitzar i discutir amb d'altres professionals les pràctiques docents mitjançant diàlegs professionals. A més a més, el paper del docent no ha de centrar-se únicament en la seva matèria, aspecte molt comú en els professionals de l'Educació física que, en moltes ocasions es troben sols en els seus respectius centres educatius. Com educador i com a part de l'equip docent, juntament amb d'altres professionals d'altres matèries, hi ha unes competències i objectius comuns i compartits d'etapa, del cicle o nivell educatiu, als que cadascú haurà de contribuir des de la seva matèria i de forma interdisciplinària. Per això serà necessari planificar, dissenyar i portar a la pràctica les actuacions i avaluar-les segons el projecte comú.

Perrenoud (2001) considera que la formació del docent del segle XXI s'ha de relacionar amb el doble registre de la ciutadania i de la construcció de competències. Per desenvolupar una ciutadania adaptada al món actual, defensa la idea d'un professorat que sigui persona creïble, medidora intercultural, animadora d'una comunitat educativa, garant de la llei, organitzadora d'una vida

democràtica, conductora cultural i intel·lectual. En el registre de la construcció de sabers i competències cal un docent organitzador d'un aprenentatge significatiu, gerent del sentit dels sabers, creador de situacions d'aprenentatge, gestor de l'heterogeneïtat i regulador dels processos i dels camins de la formació. Però caldrà completar-ho amb dos plantejaments fonamentals: una pràctica reflexiva i una implicació crítica.

- Pràctica reflexiva perquè en les societats en transformació, la capacitat d'innovar, de negociar, de regular la pròpia pràctica és decisiva. Caldrà una reflexió sobre l'experiència per la construcció de nous sabers.
- Implicació crítica perquè les societats necessiten que el professorat es comprometi en el debat polític sobre l'educació; de les finalitats i els programes de l'escola, de la democratització de la cultura, de la gestió del sistema educatiu, del lloc dels usuaris, etc.

Bolívar (2003) creu que s'han de formar professionals que comprenguin i sàpiguen actuar adequadament en els processos d'ensenyament- aprenentatge. Així doncs, el docent haurà de centrar-se en tres factors:

- Un alt nivell de competència metodològica basat en un coneixement del contingut i de la seva didàctica.
- Unes qualitats i capacitats d'autoanàlisi que li permetin una millora basada en l'acció docent contextualitzada.
- Una capacitat per comprendre les connexions entre l'ensenyament amb significats que vagin més enllà de les aules.

Aquesta imatge del docent va lligada a la del professional crític, reflexiu i investigador. A nivell de competències, aquest perfil suposa la combinació de capacitats tècniques, pràctiques i ètiques. López Pastor (2003:85) considera que el mestre ha de ser generador de coneixement a partir d'una actitud d' investigació i de reflexió personal de la pròpia pràctica.

D'aquesta manera, la competència tècnico - educativa resulta important tant per afrontar funcions docents en el disseny curricular com en el desenvolupament dels processos d'ensenyament- aprenentatge. Es tracta d'aconseguir una base sòlida en el disseny i aplicació de programes docents, el coneixement i utilització de metodologies diverses, la creació, desenvolupament i avaluació de tasques d'ensenyament – aprenentatge, la gestió adequada de la classe i l'elaboració de materials curriculars, etc. En aquest sentit, es reclama disposar de recursos que proporcionin respostes eficaces i concretes referents a l'organització i disciplina en les classes (Macdonald, 2002). Però un docent amb competència exclusivament

tècnica veu limitada les seves respostes a les necessitats reals dels contextos concrets, oberts , complexos i canviants. Cal promoure la capacitat dels docents per elaborar propostes viables d'acció- reflexió.

D'altra banda no podem oblidar *la competència pràctica* d'innovar i d'obtenir informació de la pròpia experiència és fonamental per donar respostes adequades a les situacions que generen les pràctiques educatives contextualitzades. Són capacitats necessàries en els docents per desenvolupar processos d'autoreflexió i de treball col·laboratiu que els hi permeti analitzar la pràctica.

En l'àmbit educatiu, la competència tècnica i la pràctica no tindrien sentit sense la *competència moral*. Els docents no només s'enfronten a la transmissió de valors, sinó que la quantitat de decisions ètiques que prenen en la pràctica quotidiana fan que l'ensenyament sigui una qüestió moral. Serà necessari el desenvolupament d'una competència moral professional que per una banda, ajudi a articular el compromís que té l'educació amb el desenvolupament personal i social i per l'altra, orienti els dilemes ètics en la pràctica docent contextualitzada. Cal un esforç per traslladar a la formació dels docents la consciència dels seus drets i obligacions cíviques, així com ajudar-los a comprendre i a conjuminar les complexes relacions entre factors personals, socials, polítics i culturals que entren en joc en l'ensenyament de l'Educació física.

Així doncs, per realitzar la tasca professional del docent d' Educació física, caldrà assumir una sèrie de funcions que es poden resumir en:

- Dissenyar i concretar el currículum d'Educació física en funció del context i de l'aula o nivell educatiu.
- Actuar en una determinada etapa (Educació primària) i contribuir a les seves finalitats educatives centrades en unes orientacions metodològiques pròpies de l'etapa.
- Valorar i executar el treball en equip com a pilar del procés formatiu global dels infants.
- Tenir una gran capacitat d'actuació, d'anàlisi, de reflexió sobre la pròpia pràctica i d'adaptació a diferents situacions socials.
- Ser un investigador de la pròpia pràctica, i actualitzar-se periòdicament i estar atent a les darreres aportacions i innovacions curriculars.
- Desenvolupar una pràctica reflexiva i una implicació crítica. Cal promoure processos d'ensenyament – aprenentatge coherents amb el professional

crític, reflexiu i investigador. Cal desenvolupar competències tècniques, pràctiques i ètiques.

La preparació dels futurs mestres haurà de contemplar un bagatge sòlid en l'àmbit cultural, psicopedagògic i personal. Seguint arguments d'Hernández (2000), els sabers a desenvolupar en el docent en Educació física han d'estar vinculats amb les pròpies manifestacions culturals del moviment humà, i dels processos d'ensenyament i els corresponents al coneixement de la realitat històrica i sociocultural del context. No es tracta que tan sols coneguin el currículum educatiu i el d'Educació física, sinó que tinguin la capacitat de percebre, analitzar i interpretar la realitat sociocultural. D'aquesta manera, estaran capacitats per poder assumir l'exercici professional amb complexitat, tenint la capacitat bàsica d'adaptar-se amb flexibilitat i rigor necessari a la tasca educativa. Per això, no n'hi ha prou amb proporcionar coneixements i destreses pels processos d'ensenyament- aprenentatge. És necessari generar actituds que qüestionin el propi procés, que puguin estar oberts a la formació i a la innovació educativa.

4.2.1 La formació inicial del mestre en Educació física

Per definir formació inicial tinc en compte el punt de vista de Katz (1980) que la defineix com el conjunt d' afers i activitats que deliberadament intenta ajudar als candidats a docents a adquirir les habilitats, disposicions, coneixements, hàbits, actituds, valors, normes, etc., que els capacitin per accedir a la professió. És una etapa integrada en un procés de desenvolupament professional continuat que es caracteritza per un període curt, insuficient i condiona a la formació posterior, és a dir, a la formació contínua per orientar el desenvolupament professional.

En la mateixa línia, Vial (1982) planteja que la formació inicial ha de renunciar a les fórmules que donen la impressió de ser un saber adquirit i definit. A més a més, l'educand ha d'adquirir els mitjans per a la formació continuada, és a dir, un entrenament mental i un bagatge metodològic que li garanteixi autonomia intel·lectual.

Així doncs, entenc per formació inicial, el procés de preparació i capacitació mitjançant el qual s'aprèn a ensenyar o s'està en condicions d'afrontar la pràctica professional de l'ensenyament, en aquest cas, la matèria en qüestió és l'Educació física. Però, com es forma als futurs docents per a que puguin exercir la tasca d'ensenyar Educació física?

Davant d'aquest interrogant podria trobar-hi una ràpida resposta, proporcionant una preparació amb uns coneixements i unes destreses que els permeti complir amb la funció d'ensenyar educació física per l'aprenentatge dels i les alumnes.

Però, la formació inicial del mestre, entesa com la preparació professional dels futurs docents, tal i com l'he descrit anteriorment, no es pot quedar en el paper de l'ensenyant com a transmissor de coneixements bàsics de la matèria. Sinó que també destaquem el sentit educatiu amb actituds crítiques i reflexives sobre el procés d'ensenyament- aprenentatge i la reconstrucció del coneixement que es genera des de la pràctica en un determinat context. En la mateixa línia, quan s'ha vist quines capacitats i coneixements ha de tenir el futur docent a través de les funcions que s'espera que desenvolupi, destaco que la pràctica docent no és una activitat senzilla i encara menys la formació inicial. Sobretot perquè no hi ha un únic model per estructurar el coneixement que necessita saber. No està tan clar quines destreses, competències o capacitats calen per ensenyar i quines serien les actituds a potenciar. Per això, hi ha una necessitat de recórrer a la investigació didàctica que proporcionarà coneixements i, aquests, ajudaran a determinar quines són les necessitats de formació, apropant-nos a un model de formació docent en Educació física que permeti establir un programa formatiu que qualifiqui al futur professional i que es dediqui a la professió d'ensenyar.

Diferents autors coincideixen amb una formació estructurada al voltant de coneixements de la pràctica i que possibiliten la construcció d'unes *competències docents*. A través d'elles es posa l'accent en tot allò que es cal saber i es pot fer per adaptar-se a un context i així, seguir aprenent en el propi desenvolupament professional. La pràctica professional de l'Educació física, entesa com una activitat complexa, delicada i canviant que es fa en un context educatiu, necessita d'uns coneixements teòrics i pràctics, d'unes capacitats i destreses i actituds per a poder realitzar una bona pràctica. Tot plegat, justifica que la preparació dels futurs docents s'ha de dotar d'un bagatge sòlid en l'àmbit cultural, psicopedagògic i personal. Cal una *formació general*, pròpia de les matèries pedagògiques, psicològiques i sociològiques; d'una *formació específica de la matèria*, que proporcioni els coneixements bàsics del contingut a ensenyar i de les teories de l'Educació física; *formació professional*, que aproximi als futurs docents a la cultura de la pràctica professional, a la intervenció didàctica, al disseny i al desenvolupament curricular, a l'anàlisi i a la reflexió sobre la pròpia actuació.

Hernández (2000) manifesta que els sabers a desenvolupar en el mestre d'Educació física han d'estar vinculats amb les pròpies manifestacions culturals del moviment humà o d'activitat física, del " com" desenvolupar els processos d'ensenyament i al coneixement de la realitat històrica i sociocultural del context. No es tracta que només coneguin el currículum educatiu i el de l'Educació física, sinó que tinguin la capacitat de percebre, analitzar i interpretar la realitat sociocultural. D'aquesta manera, puguin ser capaços d'assumir l'exercici professional en tota la seva complexitat, tenint la capacitat bàsica d'adaptar-se

amb flexibilitat i rigor necessaris per a realitzar la tasca educativa. Per això, n'hi ha prou amb proporcionar coneixements i destreses pels processos d'ensenyament-aprenentatge i de l'Educació física com a matèria, és necessari generar actituds que qüestionin el propi procés mitjançant l'acció – reflexió , que estiguin oberts a la formació durant el desenvolupament professional i a la innovació educativa. O com apunta més recentment Hernández (2004), s'ha d'entendre la pràctica de l'Educació física com un compromís ètic amb la millora de la pròpia societat i de les persones immerses en els processos educatius com a ciutadans que són. Aquestes actituds han de ser promogudes des de la formació inicial, les decisions adoptades com a docents i les accions que s'arriben a realitzar han de ser objecte de reflexió, d'anàlisi i interpretació, ja que sempre hi ha quelcom a millorar en tota tasca docent.

Pel que fa a la formació dels docents en Educació física hi ha diferents teories que són fruit de diferents investigacions i referències teòriques. Existeix un debat sobre la utilitat que té la formació inicial sobre el desenvolupament professional dels docents (Imbernón, 1994,1996). Investigadors en el camp de la didàctica i la formació del docent reconeixen la necessitat d'un replantejament epistemològic del discurs didàctic, sobre qüestions relatives a la utilitat del coneixement didàctic aplicat als problemes reals de la pràctica diària de l'ensenyament. Les crítiques fan referència a la immobilitat, l'existència d'un cert desenfocament i una carència de relació entre la teoria i la pràctica en la formació del docent.

El professional de l'Educació física necessita uns coneixements bàsics i aplicats a aquesta matèria, una capacitat crítica, intel·lectual i pràctica, un esperit actiu i innovador, un rigor metodològic i conceptual en els plantejaments. Un coneixement de la realitat i una actitud reflexiva i col·laborativa amb el col·lectiu escolar. També ser un apassionat de la feina i còmplice en l'interès de les famílies (Delors,1996).

Tot seguit presento quatre línies d'actuació que han d'estar present en la formació inicial del docent:

En primer lloc, qualsevol proposta d'actuació en la formació s'ha d'encaminar a la necessitat de potenciar en els docents actituds favorables a una reflexió sobre la pràctica (Hernández Álvarez, 1992). Els programes formatius han de potenciar activitats de formació en les que sigui possible fomentar un "diàleg reflexiu" amb situacions que es pugui trobar els futurs mestres i en la que sigui possible que l'estudiant en formació faci explícites les creences i teories implícites que, sobre l'ensenyament i la matèria, s'han configurat en la seves vivències prèvies i actuals.

En segon lloc, cal fomentar el convenciment que l'acció pràctica és font de coneixement, no solament pràctica sinó teòrica. Fenstermacher (1987), proposa interpretar el coneixement obtingut de la reflexió i investigació de la pràctica en la pròpia intencionalitat i fonaments del docent per a l'acció. Coneixement teòric i pràctic es validen en l'acció docent i, constituirà com a font potencial de construcció de coneixement. Aquesta concepció de l'ensenyament contribueix a que el docent es mostri agent actiu en la indagació i conseqüent construcció de coneixement. Seguint en aquesta direcció, Imbernón (1994) planteja que cal incorporar en els processos de formació pensaments de tipus pràctic- reflexiu, com a base per construir coneixements.

En tercer lloc, superar la cultura de l'individualisme per passar a desenvolupar actituds favorables al desenvolupament professional i promoure activitats i situacions en les que el treball en grup sigui una possibilitats de millora individual i col·lectiva. Elliott (1993) planteja el concepte d'autonomia en un àmbit d'actuació professional a partir del treball col·laboratiu dels docents.

En quart lloc, cal procurar desenvolupar la capacitat creativa de futurs mestres. L'actuació creativa del docent ha de permetre donar respostes personals en la línia definida per Giroux (1990) de reconeixement del caràcter únic de la persona dins d'una realitat social específica. Des del desenvolupament de la capacitat creativa (dimensió artística) de la professió docent, en la necessitat de donar respostes variades a situacions canviants en cada moment. Una concepció que ve d'una posició de flexibilitat de la formació i d'explorar alternatives i realitzar opcions personals. I per últim, considerar la necessitat de formació social (compromís social) com a part integrant del procés de formació docent.

De la mateixa manera que anteriorment hem analitzat el rol de mestre d'Educació física segons com entengui l'àrea disciplinar, les racionalitats dels discursos educatius orienten enfocaments de la formació inicial. Grundy (1991) identifica els diferents discursos tècnics i pràctics a partir dels interessos d'Habermas (1984). Parlarem de la perspectiva tècnica, pràctica i reflexiva o crítica en la formació del docent.

La *perspectiva tècnica* pretén assolir la formació i capacitació professional, s'ensenyà als futurs mestres coneixements teòrics que permetin dominar la matèria i aprendre a ensenyar als alumnes. L'expert és el que té el coneixement i l'estudiant (futur mestre) és un receptor passiu del coneixement amb poca participació en el procés de formació (Pascual, 1993). L'academicisme universitari implica l'adquisició de coneixements de diferents assignatures que integren el currículum formatiu que proporciona les competències necessàries per l'activitat professional. A través dels coneixements teòrics, que s'adquireixen en la formació

inicial, s'ensenyen les aplicacions pràctiques. La teoria dona resposta a la pràctica, és a dir, el coneixement acadèmic s'identifica amb el coneixement pràctic. La teoria, entesa com un coneixement fonamental, és bàsic i prioritari mentre que, l'adquisició de destreses i la seva aplicació pràctica ve més tard.

De d'aquest enfocament, un ensenyament de l'Educació física depèn de les característiques i habilitats del mestre per a gestionar la classe i mantenir a l'alumnat el major temps possible realitzant les activitats motrius (així s'aconsegueixen més aprenentatges motors). Cal una bona organització i disciplina. Els continguts de l'Educació física estableixen models d'actuació propis per a l'aprenentatge com són els d'instrucció directa en els quals, les tasques estan preestablertes, els alumnes han de reproduir unes activitats en funció dels objectius i de la seqüenciació, i l'avaluació es fa a través de proves objectives (test de condició física i d'habilitat motriu). Aquest és el model de formació inicial dels futurs mestres basat l'entrenament. Les competències procedimentals apreses sota aquest model cal aplicar-les després en el desenvolupament de les pràctiques professionals. En aquest sentit, la investigació didàctica es centra en aconseguir docents eficaços, utilització de mètodes amb la finalitat de realitzar una pràctica de qualitat tècnica de l'Educació física.

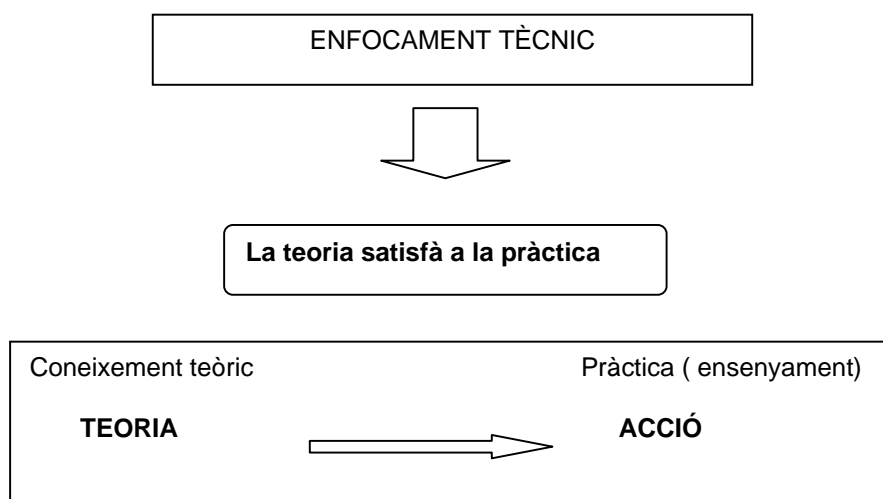
“Si els educadors físics es dediquen al desenvolupament de les qualitats físiques bàsiques i les habilitats tècniques – esportives, sembla més adequat parlar d'entrenament físic que d'Educació física” (Dévis, 1994:146).

El possible docent d'Educació física es centra en models d'execució i així els alumnes poden reproduir l'habilitat. Es concreta cada pas del procés i es valoren les necessitats dels alumnes segons l'habilitat motriu a ensenyar. A més a més, s'està molt pendent de conduir o guiar a l'alumnat en l'aprenentatge de l'habilitat perquè sinó sembla que no aprèn, establint el mateix ritme d'aprenentatge per a tothom.

L'objectiu de la formació inicial de futurs docents s'ha basat en l'aprenentatge d'un model donat, fixat per la tradició, establert pels centres, per textos oficials, per publicacions realitzades per experts que han donat lloc a activitats rutinàries, acrítiques i irreflexives. En aquest cas, es pretén que el futur docent aprengui a ensenyar l'habilitat motriu atenent a les indicacions del professorat universitari. La formació inicial ofereix receptes de la pràctica a reproduir fidelment, d'aquí la poca possibilitat d'anàlisi i reflexió de la pràctica.

El coneixement teòric adquirit durant la formació inicial no és vàlid per aplicar-lo en tots els contextos i situacions on es desenvolupin les classes d'Educació física. El

caràcter professional de la formació docent necessita de la fusió de la teoria i la pràctica. És necessari un llarg procés de formació del pensament pràctic del docent, no només d'esquemes teòrics, sinó d'estratègies d'intervenció, reflexió i valoració de la pròpia intervenció (Pérez, 1998).



Taula 16. Perspectiva tècnica

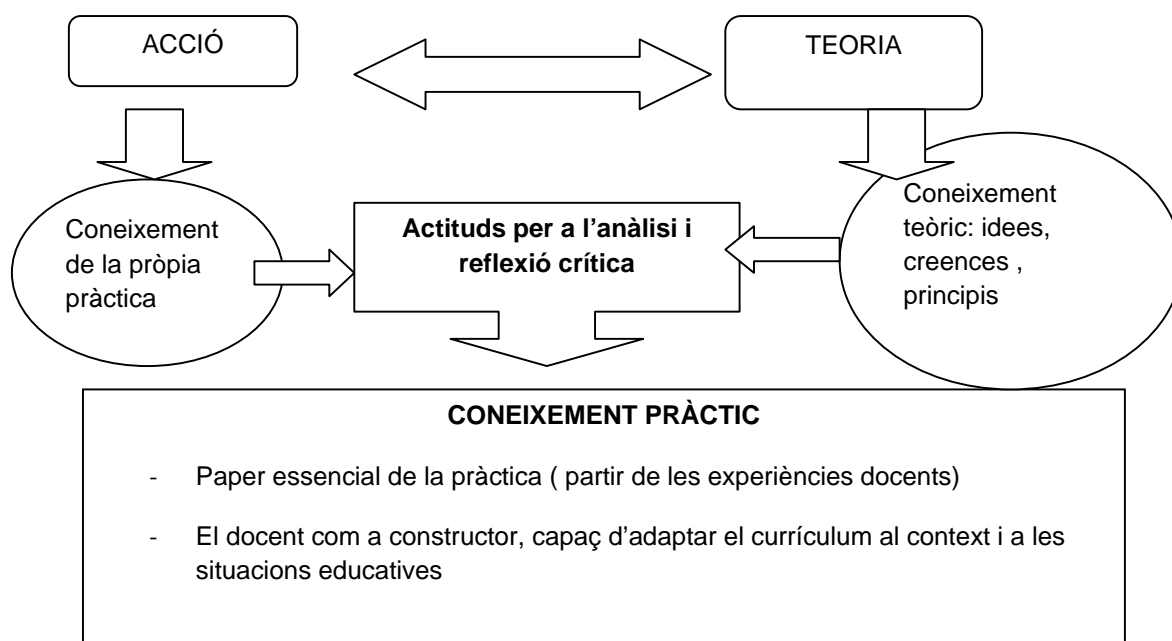
Un següent pas en la formació ha estat *la perspectiva pràctica*, més centrada en el procés i la implicació que pot tenir el futur docent en la intervenció. La teoria compren esquemes mentals que ajuden a resoldre els problemes de la pràctica, que serà quan s'aprèn. L'ensenyament és un procés de presa de decisions, el mestre és el professional que pensa i pren decisions en les situacions d'ensenyament segons processos de pensament. Així la formació va encaminada a que pugui ser capaç de rebre més informació sobre les situacions educatives, que elabori estratègies de pensament per resoldre problemes, que eviti rutines buscant més variabilitat en les situacions.

La investigació que ha predominat en aquest discurs de formació del docent és la interpretativa. Aquest tipus d'investigació assenta les bases sobre l'aprofundiment i interpretació de la realitat. La pràctica o les situacions educatives fan que el docent activi processos de reflexió i de presa de decisions.

Aquest plantejament apunta a una línia de formació inicial que aborda processos on el docent ha de desenvolupar la seva capacitat reflexiva i la recerca del seu propi estil d'ensenyament, tot sabent modificar les seves decisions i la manera d'afrontar-les a la pràctica.

En el camp de la investigació didàctica en Educació física, hi ha diversos autors destacats que consideren que el coneixement del docent no és teòric, sinó pràctic, és a dir, que interaccionen les teories, creences que el docent només té amb la seva intervenció pràctica. El docent construeix les propostes a través de les accions. Així, aquest, a més a més, de saber de la matèria ha de saber ensenyar-la; sense oblidar que es troba en l'àmbit educatiu, i per tant les seves intervencions, no exempta de valors, estaran impregnades d'una responsabilitat cap a la formació integral dels estudiants.

Per Da Vicente (1993), la planificació, el pensament interactiu i les característiques dels docents s'entenen en un context que barreja teories, creences i valors que té el mestre sobre el seu paper i sobre la dinàmica de l'ensenyament i de l'aprenentatge. La docència de l'Educació física no està exempta d'aspectes emocionals ni de valors. Les situacions d'ensenyament han d'orientar-se al desenvolupament personal i social dels protagonistes.



Taula 17. El coneixement professional com a base per a la formació del docent d'Educació física.

En aquest darrer apartat presento la *perspectiva indagadora i reflexiva amb un sentit crític*. Pretén donar resposta al discurs tècnic, i es centra fonamentalment en resoldre les situacions pràctiques, sobretot si hi ha una falta de reflexió dels mestres al voltant de l'Educació i dels problemes contextuals (socials, polítics, etc), que sovint són presents en els centres universitaris responsables de la formació dels docents en Educació física. Actualment, els programes de Formació de

mestres s'enfoquen a una perspectiva del docent com un professional de l'educació, reflexiu i que resol problemes (Schön, 1983,1987). La reflexió implica cert tipus d'experiència en la que els participants interpreten situacions mitjançant plantejaments i resolució de problemes, el que s'ha de propiciar des de la formació inicial.

Dewey (1989) estableix la distinció entre *l'acció rutinària*, que és la que prenen molts docents influenciats per la tradició, en la que la realitat es dona per suposada; i *l'acció reflexiva* que és una consideració activa sobre la pràctica, afrontant el problema que sorgeixen, responen i buscant les solucions per resoldre-les. Per tal que el docent sigui reflexiu és necessari que s'obri intel·lectualment (ningú té el poder de la veritat, cal qüestionar-se què es fa i per què es fa), actitud de responsabilitat (ser conseqüent amb el què es fa) i sinceritat (responsabilitat dels propis aprenentatges).

La perspectiva crítica va més enllà de la reflexió pràctica, aquesta ha d'estar informada socialment i políticament de manera explícita. La formació inicial ha de plantejar debats sobre la incidència que té l'Educació física en el gènere, la col·laboració, l'ètnia, els mitjans de comunicació, els grups socials dominants, etc. Tot plegat buscant futurs professionals de la docència compromesos amb la transformació social que superin la reproducció de model establerts (Tinning, 1992).

És la perspectiva que aposta per un model de formació inicial basat en la reflexió de la pràctica docent, que permet pensar en les pròpies teories, els esquemes de funcionament i les pròpies actituds. Es necessita el desenvolupament d'esquemes de pensament i d'accions flexibles, que possibilitin el judici raonat del context singular i l'experimentació reflexiva de propostes alternatives i fonamentades per a la millora dels processos educatius. El programa de formació inicial es planteja en el desenvolupament de la capacitat docent per analitzar i reflexionar sobre la pràctica, per tenir un sentit crític sobre els processos que es desenvolupen a l'escola, buscant més qualitat, com una millora professional, com una revisió del discurs educatiu i una contribució a la resolució dels problemes socials.

L'Educació física escolar s'entén com una activitat social crítica i oberta al diàleg. Per això és fonamental en la formació inicial, no només el com d'ensenyar, sinó el què i el per què s'ensenyar. El compromís del docent és educar, i educar en un sentit ampli, educar perquè els i les alumnes es converteixin en ciutadans capaços d'aconseguir un bagatge ple de realització personal. Però tot plegat serà impossible portar-ho a la pràctica si els mestres d'Educació física no reben una formació adequada a les necessitats que es trobaran. Per això, serà important rebre una formació general i una pròpia de l'àrea d'educació física. Gutiérrez

(2003: 34) assenyala que “la qualitat, com a producte d’una bona educació, té com a eix central la qualificació i formació de docent. Aquesta preparació ha de lligar professionalitat i vocació, per afrontar amb èxit la construcció humana d’una societat en constant canvis de valors. No és possible una Educació de qualitat sense un coneixement profund dels valors”.

Com a idees principals referents als principis teòrics i pràctics en la formació inicial, dir que el coneixement que ha de tenir el docent sobre l’ensenyament de l’Educació física es fonamenta en coneixements bàsics i una cultura professional, més personal i particular del context on es desenvolupa l’acció educativa. Els continguts a ensenyar, les vivències dels i les alumnes, les interaccions són situacions educatives complexes, singulars i canviants en funció del context social i cultural i no es poden generalitzar. Per això, en la formació inicial, s’han de proporcionar fonaments i crear actituds, mitjançant l’anàlisi i la reflexió crítica, per poder comprendre i interpretar la realitat educativa i intervenir, buscant estratègies que apropin al coneixement pràctic. És una proposta realitzada per diversos autors que fan referència a conèixer els problemes docents, els factors contextuais de la pràctica de l’Educació física, els valors socials associats i la contribució al voltant dels canvis que es poden fer per millorar.

La formació docent ha d’orientar-se cap a unes competències generals de la professió i unes d’específiques de la matèria. Els aspectes teòrics i pràctics s’han de fusionar en forma de pensament pràctic. Els coneixements teòrics que es van aprenent en les diferents matèries s’han de basar en problemes pràctics d’ensenyament (situacions educatives en el desenvolupament del currículum) que, a partir del debat i la reflexió, desenvolupin aplicacions pràctiques; habituant als estudiants a analitzar les condicions sobre les que podrien actuar com a docents. Durant la intervenció pràctica del joc motor, els futurs docents tenen l’oportunitat de contrastar i reelaborar les seves accions en contacte directe amb la pràctica. A través de l’anàlisi i la reflexió de l’acció és necessari entrar a pensar sobre aspectes vinculats amb les finalitats, valors i actituds educatives. La intervenció pràctica en el desenvolupament d’una matèria curricular del pla d’estudis universitari, pot ser una bona ocasió per aprendre la pràctica professional mitjançant l’opció metodològica interpretativa, no només una manera d’entendre la pràctica docent mitjançant la planificació, acció i anàlisi, sinó la d’accedir a una cultura professional i d’actituds a partir de la reflexió i la seva conscienciació.

A més, el futur docent ha de tenir un coneixement orientatiu del currículum oficial de la matèria i saber com adaptar-lo al context sociocultural on es desenvoluparà. Donar respostes reals a aquestes necessitats suposa, per una banda, l’adquisició d’uns determinats coneixements sobre l’Educació en general i, en particular, de l’educació física. També, caldrà tenir uns coneixements didàctics sobre el

desenvolupament de competències i continguts. D'altra banda, el professional s'ha d'iniciar en la pràctica docent en l'aula d' Educació Primària, realitzant activitats d'Educació física a partir de les bases adquirides amb altres assignatures del Pla d'estudis. Es busca un professional que conegui el concepte global de la professionalitat, que elabori i desenvolupi el seu propi currículum a partir d'uns coneixements previs i que articuli la pràctica i la reflexió a partir de plantejaments col·laboratius.

5 L'Educació en valors en la Formació Inicial de mestres en Educació física

L'educació en valors i més concretament, la conscienciació d'actituds en la formació inicial de mestres en Educació física, ha d'estar consensuada amb la necessitat d'aprendre a justificar el què es fa. És clau que l'estudiant en formació aprengui a justificar i raonar el seu propi procés de conscienciació d'actituds a partir de la pràctica. Per fer emergir actituds en les situacions d'aprenentatge és necessari experimentar i viure situacions i posteriorment poder-les reflexionar.

L'Educació física no fomenta les actituds pel simple fet de col·locar als estudiants a realitzar una pràctica física, sinó que s'han de programar uns objectius per a què es puguin abordar i treballar durant la pràctica.

El docent en educació física s'ha d'entendre com un professional reflexiu, portador de coneixements científics, pedagògics i didàctics profunds, amb capacitat per a realitzar les tasques inherents a la funció docent amb autonomia i responsabilitat i actuant d'una forma crítica segons un esquema explícit de valors ètics i morals (Carreiro da Costa, 1998).

Hi ha la necessitat de plantejar una competència específica dels mestres en formació inicial per a una educació moral i cívica. L'Educació en valors exigeix un canvi en la forma de pensar els components del sistema educatiu. L'Educació es basa en el compromís del mestre per als valors de la tolerància, el respecte i el reconeixement de la dignitat de la persona.

El conjunt d'actuacions del mestre s'ha d'orientar a la construcció de persones competents no només en la professió, sinó, en la forma de ser i de viure, guiats per criteris de respecte, solidaritat i justícia. Entendre-ho i portar-ho a la pràctica suposa una clara competència ètica- moral, i no solament amb aprenentatge

d'estratègies i d'habilitats, amb competència tècnica, que s'oblida de la consideració moral.

La pràctica de l'educació de valors implica assumir uns determinats valors. Això té conseqüències per al docent perquè:

- El docent ha de prendre consciència dels propis valors, aquells que orienten la seva vida.
- Ha de mostrar actituds de respecte, obertura i acollida dels valors de cada grup cultural, i de l'altre diferent.
- Ha d'assumir un compromís ,des de la pràctica, amb els valors de justícia i solidaritat,
- Ha de manifestar i preocupació, reflexió sobre el què està passant en la realitat de l'entorn i que l'entorn educatiu n'estigui al cas.

“Pressionats pels resultats estrictament acadèmics, els professors solen donar més importància als progressos en l'àmbit del coneixement i es senten menys responsables sobre l'entorn emocional dels alumnes. Bastants opinen que es tracta d'una qüestió de caràcter més personal en la que tenen una major responsabilitat els pares, o que s'ha d'aprendre en les experiències viscudes fora de l'aula” (Marchesi,200:170)⁴⁴.

Però, la formació del mestre quedarà incompleta si no va acompanyada de la competència pedagògica, és a dir, el mestre ha d'aprendre a ensenyar. Serà l'ús de l'aprenentatge d'estratègies que permetin el desenvolupament de:

- L'empatia i l'aprenentatge d'habilitats de comunicació que afavoreixin el saber- se posar en el lloc de l'altre, comprendre'l i acollir-lo.
- El judici moral, a través del debat moral.
- El sentit crític per avaluar, des de paràmetres de justícia i equitat, la realitat de l'entorn.
- El coneixement i valoració del context com espai de vida per a tothom.

⁴⁴ Citat a Ortega i Mínguez (2001:36).

- La ciutadania, com a competència per a participar en la construcció de la comunitat i activitat de responsabilitat envers els altres.
- I, l'autoestima, com a recurs indispensable per a la valoració de l'altre, de la persona i de la pròpia cultura (Ortega i Mínguez,2001:36).

Probablement el professor o professora del futur o serà un autèntic professional de les relacions humanes, un artesà en el procés de construcció de les personalitats dels estudiants i una persona culta i sàvia, o no serà. En aquest sentit, defensem amb tot el rigor i profunditat la promoció d'una major dimensió pedagògica i professional en l'activitat del professorat. No s'aprèn a ser professor o professora pel simple càrrec. És necessari, com en qualsevol professió, el domini d'un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que no són naturals en la majoria dels casos (Martínez, 1998).

L'Educació física és una àrea privilegiada per aplicar les estratègies procedimentals recomanades per a l'educació en valors. L'experiència viscuda, lligada als aprenentatges motors, i l'elevada càrrega relacional i afectiva de l'educació física aporten un valor afegit a l'àrea. Comptar amb la motivació incondicional de l'estudiant i fet que l'Educació física apareix en el temps lliure, en la cultura i en el temps de tots els membres de la comunitat educativa ajuda a que tots els continguts referits al cos i al moviment siguin un mitjà per l'educació emocional i volitiva.

Es tracta d'una matèria molt potent des d'un punt de vista pedagògic ja que permet viure situacions en què l'alegria, la il·lusió, la companyonia, la solidaritat, l'acceptació de les pròpies limitacions i la dels altres, van acompanyades en un mateix context i de forma real d'emocions com la indignació, el penediment, el ressentiment, la responsabilitat, fins i tot la culpa, la por, entre d'altres.

Aquest escenari i les tensions que comporta poden generar conflictes personals i de grup, que, canalitzades degudament amb criteris de respecte a l'autonomia, ús del diàleg i cultiu de la tolerància, permetran el desenvolupament d'algunes de les dimensions de la personalitat moral de l'alumnat. Són les dimensions d'autoconeixement, d'autoregulació, d'empatia, de les habilitats socials i de la convivència, de la capacitat per transformar l'entorn i implicar projectes compartits i de raonament moral. A més a més, permet viure situacions d'alta densitat emocional difícils de reproduir en les habituals situacions d'aula o de caràcter escolar en sentit acadèmic. És fonamental conservar el sentit lúdic d'aquest tipus d'activitats i no reduir-ho a la simple competitivitat que, malgrat la seva importància

motivadora, no ha d'esgotar el sentit de formació integral i harmònica de la persona en l'àmbit de l'educació física.

Gutiérrez (1995) proposa una classificació de valors i actituds a partir del plantejament de Puig (1993). Es tracta d'una relació de valors des de l'àrea d'Educació física, diferenciant dos grans àmbits, un de tipus social i un altre de més personal.

Buixarrais (1997) planteja com a finalitats de l'educació moral: construir un pensament moral autònom, just i solidari; adquirir les capacitats de diàleg que permeten la participació democràtica i l'acord entre les persones; potenciar el compromís de la persona en la comprensió crítica de la realitat personal i social; conèixer i familiaritzar-se amb la informació que tingui importància moral; reconèixer i assimilar aquells valors universalment desitjables; desenvolupar un procés de construcció i valoració del propi jo; fer coherent la conducta amb el judici moral; i, comprendre, respectar i construir normes de convivència que regulin la vida col·lectiva.

Estic d'acord amb què l'Educació en valors es justifica per la necessitat que tenen les persones de comprometre's amb determinats principis ètics que serviran per avaluar les nostres pròpies accions i la dels altres. Estan presents a la vida quotidiana, es manifesten mitjançant conductes i opinions expressades oralment o per escrit i solen donar lloc a normes socials.

El desenvolupament professional docent comprèn la formació inicial i permanent del mestre, és un procés en el qual els professionals adquireixen les competències i els valors necessaris per a desenvolupar la tasca docent de forma autònoma.

La formació inicial del docent ha de contemplar un espai definit i diferenciat que asseguri el tractament dels diferents temes que quotidianament planteja el context educatiu en relació als valors ètics i morals. Hi ha dos referents al programa de l'educació moral en la formació inicial. El primer, és conèixer les perspectives teòriques, curriculars i procedimentals de l'educació moral, per analitzar-les de forma crítica, integrant els elements de reflexió teòrics i pràctics de l'educació. I el segon consisteix en desenvolupar les habilitats necessàries per elaborar materials curriculars sobre educació moral per a cada un dels cicles educatius que es portarà a terme. Ortega i Mínguez (2001:34) ho anomenen competència ètica-moral i competència pedagògica.

Educar en valors és participar d'un procés de desenvolupament i construcció personal (Ortega y Mínguez, 2001). Caldrà crear condicions pedagògiques i socials perquè aquesta construcció es dugui a terme de manera òptima. Un model

de formació universitari que integri aspectes d' humanitats amb formació social i ètica.

El futur professorat no pot limitar-se a facilitar l'aprenentatge dels continguts disciplinars , sinó que ha d'integrar de forma transversal o a través d' àrees específiques el caràcter ètic - moral, nous continguts que responguin a aspectes socioculturals.

El model de formació en valors s'identifica com a *aprenentatge ètic* i es fonamenta a partir de dues condicions. Per un costat, considerar el procés formatiu com un procés de desenvolupament i construcció de la personalitat moral (Puig,1996). El desenvolupament de determinades habilitats i dimensions de la persona i l'adquisició d'un conjunt de valors desitjables. I per altra banda, considerar la formació com un autèntic procés de situació i de relació, que pren sentit en una diversitat de contextos socioeducatius i de relació amb altres persones.

Educar en valors és crear condicions per promouen aprenentatges ètics en situacions d'interacció social des de l'autonomia⁴⁵ i la comprensió crítica (Martínez Martín, 2004).

L'educació és entesa com un tipus de relació comunicativa que optimitza a la persona com a sistema , i ho fa a través de dues vies: una és la comunicativa, aquella que diem i mostrem amb els nostres fets i missatges (currículum manifest); i l'altra metacomunicativa que permet constatar aquelles estructures del discurs en les que els continguts dels nostres fets i missatges adquireixen significat (currículum ocult).

A través de la primera via, currículum manifest, s'activen processos d'aprenentatge ètic com l'aprenentatge d'hàbits, virtuts i valors mitjançant la pràctica, l'experiència o l'observació o l'aprenentatge i el desenvolupament de les diferents capacitats de la persona que pot permetre construir de manera racional i autònoma la singularitat de valors en situacions d'interacció social. La segona, el currículum ocult, pot evidenciar- se en la selecció de continguts d'aprenentatge a tractar, o en l'organització social de l'aula o en l'elecció de materials curriculars. Aquestes decisions poden afavorir un model de pensament únic o un model que generi conflictes sociocognitius i donar respostes més singulars i susceptibles de contrastar- se.

Canalitzar correctament l'educació física ajudarà a construir la personalitat moral. Malgrat el potencial que té l'educació física per educar en valors, es troben

⁴⁵ L'educació de l'autonomia ha d'implicar responsabilitat i autenticitat i a més a més, actitud dialogant i reconèixer de l'altre amb les mateixes condicions.

actituds desitjables de les que ja he citat: l'esforç, la superació, el treball d'equip, l'acceptació de resultats, acceptació de normes, etc. Però si es treballa de manera inapropiada es fomenta justament el contrari, com pot ser el menyspreu dels menys dotats, l'agressivitat, la voluntat de guanyar a qualsevol preu, les lesions i l'abandonament. És per això que es parla del caràcter ambivalent de l'Educació física. No podem oblidar les forteses i febleses que impregna el joc, l'esport i l'educació física (Font, 2007). Caldrà una intervenció professional al voltant de l'educació física amb factors relacionals i educatius.

El treball per competències en el nou espai europeu d'educació superior i en el cas dels futurs graus de mestres incorpora les dimensions cognitives, d'habilitats i actituds com a referents bàsics de qualificació professional d'aquesta titulació.

La formació integral és una necessitat formativa de primer ordre i cal fomentar-la des de les institucions formatives inicials mitjançant diferents iniciatives (Merida, 2009):

- Presentar una actitud de coherència i compromís personal i professional, és a dir legitimant els discursos amb les accions professionals: expliquem el què sabem i ensenyem el què som.
- Fent extensiva l'avaluació als aspectes actitudinals dels futurs mestres. Cal valorar l'actitud de responsabilitat, cooperació, esforç, implicació i tolerància, de manera que es garanteixi una anàlisi més global, i es contribueixi a ensenyar a avaluar i valorar altres dimensions fonamentals de la persona. Es tracta de fer visible l'educació en valors.
- Partir de les capacitats de pensament autònom del futur docent i crear un entorn d'aprenentatge multidireccional i d'aquesta manera s'establirà un debat dels coneixements afavorint una cultura crítica d'aprenentatges, i així intervenir democràticament en la realitat. Atenció a la singularitat de l'estudiant, que implica acceptar i fomentar la diversitat de l'aula a nivell acadèmic i a nivell actitudinal. En la primera dimensió, oferir metodologies plurals, propostes alternatives a partir d'una planificació oberta i flexible que asseguri una formació comuna sobre els nuclis bàsics de la matèria, i així al mateix temps podrà explorar coneixements i experiències complementàries en funció de les seves inquietuds, necessitats i interessos. A nivell actitudinal, fomentar visiblement les identitats singulars de la persona en formació i pressuposa ser respectuós amb els seus coneixements.
- Explicitar el currículum en la mesura possible. Fer visible els significats, valors, actituds, relacions... modular els processos d'ensenyament- aprenentatge. Cal explicitar els elements de partida importants i decisius per l'estudiant com: rols respectius, tipus de comunicació, valors subjacents... i si hi ha pràctica que sigui un

debat d'opinions entre els agents participants, perquè l'aula-gimnàs sigui l'espai de presa de decisions i objecte d'investigació reflexiva.

6 Idees importants per a la proposta pràctica

L'espai on es porta a terme aquesta recerca és l'assignatura d'Educació física i la seva Didàctica, que s'impartia a 2n curs de la diplomatura de mestres d'Educació física dins el curs 2009-2010. Les didàctiques específiques realitzen un paper important en la formació inicial i en el desenvolupament professional dels docents.

Les relacions que s'estableixen entre els estudiants i el contingut (competència motriu⁴⁶) i el context (realitat social i cultural de l'acció educativa), es constitueix com a situacions d'aprenentatge de qualitat. Es pretén generar coneixements que ajudin a comprendre i a interpretar les situacions d'Educació física i alhora fer recerca de noves aportacions que permetin avançar en aquest camp.

Adaptant la proposta dels interessos d'Habermas (1991) a les característiques de la Formació Inicial del mestre d'Educació física destaco els aspectes més rellevants:

La formació inicial del mestre d'Educació física interpretada des de la perspectiva tècnica, un programa d'educació del mestre consistiria simplement en aprendre un conjunt de tècniques, o de comportaments que van encaminades a un ensenyament eficaç. Aquesta idea, traslladada en els programes de formació inicial del mestre d'Educació física, es concreta en uns continguts plens de coneixements pràctics de les habilitats motrius i dels jocs, coneixements necessaris pel disseny de programacions que organitzin l'ensenyament de forma eficaç i tècniques que afavoreixin la gestió i el control de la classe. La formació del docent és invariable i, per tant, la formació ha de respondre només a les mancances normatives imposades per l'administració competent.

Per tant, la formació inicial a la universitat té un disseny curricular tancat, l'estudiant no té opció a participar, entenent que tots els contextos necessiten exactament la mateixa resposta. Una de les crítiques més importants d'aquesta perspectiva recollida per Tinning (1998) diu que el món no s'acaba a les parets del gimnàs, i els professionals del moviment haurien de considerar que el seu paper consisteix en alguna cosa més que construir a la reproducció social.

⁴⁶ La competència motriu fa referència al " conjunt de coneixements, procediments, actituds i sentiments que intervenen en les múltiples interaccions que es realitza en el propi medi i amb els altres, i que permet que els estudiants superin els diferents problemes motrius plantejats, tant en les classes d' EF com en la vida quotidiana" (Ruíz Omeñaca, 2004:130)

Des de la perspectiva pràctica, el mestre en formació inicial s'ha d'enfrontar a situacions complexes, canviants, incertes i conflictives davant de les quals ha de prendre decisions en funció del seu judici personal. Així doncs la pròpia pràctica del mestre es converteix en objectiu de reflexió i acció. El posicionament del docent com a pràctic reflexiu és el que he desenvolupat en aquest treball Schön (1992).

En l'àmbit de l'Educació física, són Devís i Molina (2001) els que posen de relleu el treball de Almond (1976,1979), on es parla per primera vegada del docent d'Educació física com a investigador a l'aula.

La formació dels mestres no s'entén com el currículum escolar només com "l'adquisició de determinades habilitats i destreses físiques, sinó que són persones obertes i empàtiques, capaces de construir en l'àmbit educatiu, un currículum sustentat, per un costat, en un clima d'aprenentatge sensible, en què cada estudiant pugui sentir-se bé amb ell mateix. Per altre, en situacions d'aprenentatge que estimulin el judici personal per així, possibilitar la comprensió de les experiències d'aprenentatge cap a la participació en les àrees del moviment, amb el propòsit que aprengui ell mateix com a subjecte físic, emocional i social.

Des d'aquest interès, el mestre en formació inicial no es limita a buscar una pràctica que afavoreixi l'eficàcia de l'aprenentatge motriu, sinó que treballa perquè el mestre pugui dissenyar pràctiques d'aprenentatge integral des del moviment; aquesta idea és la que es situa en l'enfocament participatiu davant del de rendiment (Tinning, 1996).

Tot i que en la formació inicial del mestre d'Educació física la perspectiva tècnica continua sent força dominant, ja fa anys que s'està qüestionant a favor del discurs que posa l'èmfasi en el coneixement pràctic del docent (Fraile,2001).

La formació inicial del mestre d'Educació física que respon a una perspectiva pràctica entén que el context on s'ha de desenvolupar el professional canviat constantment, i per tant la formació, ha d'afavorir el desenvolupament de capacitats que permetin interpretar l'entorn i construir respostes adequades. L'estudiant, per tant, acaba sent gestor de la seva pràctica, i detecta i dissenya programes que pot ajudar-lo a millorar.

Una de les propostes de formació inicial de mestres en Educació física que responen a aquest discurs poden classificar-se en relació als continguts i en relació a la pràctica docent. Respecte als continguts (disseny de pràctiques que eduquin en valors, anàlisi de coneixements i planificació dels continguts relacionats amb l'educació física), i respecte a la pràctica (identificació de situacions diverses i resolució de conflictes, estratègies d'innovació). En tot cas,

totes aquestes propostes es construeixen i donen resposta a la pràctica contextualitzada.

La formació inicial del mestre de primària en Educació física interpretada des de la perspectiva crítica, considera que és clarament incompatible amb l'interès tècnic, però compatible amb el pràctic. En aquest sentit, es tracta d'un desenvolupament de l'anterior. Considero que la voluntat de millorar la pràctica contextualitzada, pròpia del discurs pràctic, ja s'hi troba implícita aquesta transformació i millora social (Elliott, 1993).

Des d'aquesta concepció, cal formar al mestre d'Educació física compromès en evidenciar el denominat currículum ocult de l'Educació física i que, a més a més, es compromet amb la seva transformació, la construcció d'una societat més democràtica, justa i solidària. Un exemple, de formació inicial per a mestres d'Educació física seria aquella matèria que es plantejés per formar el docent en les capacitats d'anàlisi crític i innovació.

De totes maneres, tal i com he anat assenyalant en el treball, em posiciono en un enfocament pràctic, i tal com proposa Elliott (1993), penso que l'interès crític és una evolució d'aquest. Amb aquest posicionament no estic rebutjant els plantejaments del discurs crític, ben el contrari; la majoria d'ells els integro en el pràctic, i per tant la formació inicial del mestre d'Educació física entesa des d'un interès pràctic només té sentit si camina cap a l'emancipació i a la transformació.

La proposta pràctica que tot seguit desenvoluparé aposta per una formació de mestres a on l'estudiant participi del seu propi procés educatiu. L'acció pràctica per ella mateixa no té sentit sinó va acompanyada d'espais de reflexió. L'estudiant dissenya una pràctica tenint en compte uns contextos determinats que haurà de resoldre. Però, sense aquests espais de reflexió, l'estudiant no podrà avançar en futures accions. L'enfocament participatiu planteja dissenyar pràctiques integrals des del moviment. Fer evidents les intencions o elements de la pràctica implica intervenir i millorar-les. L'estudiant desenvoluparà un joc motor, i posteriorment haurà de tractar i abordar explícitament les actituds que han emergit durant el procés. L'enfocament pràctic i la posterior reflexió és condició necessària perquè l'estudiant pugui fer conscients la necessitat de millorar futures pràctiques.

Finalment, l'aproximació teòrica realitzada en aquest apartat referent a les relacions dels termes de l'Educació física, l'educació en valors en el marc escolar i la Formació Inicial de mestres de primària em serveix, per introduir la segona pregunta del treball d'investigació que fa referència, al treball de camp al voltant de les actituds en el joc motor dins l'assignatura que impartia.

5 Proposta pràctica

Aquest apartat plantejo descriure i analitzar el paper del joc motor en el treball educatiu de les actituds en la formació inicial de mestres de primària. Per això caldrà conèixer quin és el punt de partida i quins instruments de recollida de dades he utilitzat, així com, els resultats al voltant d'aquest estudi contextualitzada en l'assignatura d'Educació física i la seva Didàctica I, durant el curs 2008-2009. Aquest apartat finalitzarà amb unes conclusions, unes propostes de millora del treball a l'aula i unes perspectives de futur en la investigació.

1 Descripció de la proposta pràctica

He dut a terme la proposta pràctica a l'assignatura d'Educació física i la seva Didàctica⁴⁷ en mestres de primària d'Educació física del 2n curs acadèmic.

Aquesta matèria com en d'altres didàctiques específiques, pretén endinsar-se en processos d'ensenyament- aprenentatge presents en el marc escolar i apropar a l'estudiant a conèixer recursos didàctics així com, formular solucions de tipus reflexiu als problemes que es plantegen en el marc social en el qual es desenvolupen.

L'assignatura⁴⁸ de 9 crèdits anual es va impartir a 74 estudiants dividits en 2 grups. L'horari acadèmic era de dues sessions setmanals per cadascun dels dos grups. La primera sessió d' 1,30 i la segona sessió de 2 hores. L'assignatura era anual i estructurada en dos quadrimestres. El primer, del mes de setembre a desembre , i el 2n del mes de març a juny. Les classes s'aturaven durant mes de gener i febrer per a realitzar l'estada de pràctiques.

És una assignatura que compartia amb un altre professor, el qual intervé en el 2n quadrimestre amb nous continguts de l'àrea. La meva intervenció pràctica es concreta durant el 1r quadrimestre en una part de la primera unitat de programació.

La matèria s'inicia al mes de setembre, a on presento el programa, al pla de treball juntament amb els criteris d'avaluació. L'àrea s'organitza amb unitats de

⁴⁷ Amb el nou pla d'estudis de Grau, aquesta assignatura s'ha reestructurat amb dues de noves. En el pla d'estudis acadèmics de mestres de primària de la Facultat d' educació de la Universitat de Vic.

⁴⁸ S'ubica en el 2n curs de la diplomatura de mestres d' Educació física, actualment extingida i reestructurada degut a la incorporació dels nous Grau de mestres de primària.

programació⁴⁹ en què cada una d'elles tenen identitat per si mateixes però amb concordança amb la programació del curs acadèmic.

La taula 20 que presento a l'annex sintetitza les diferents unitats de programació de l'assignatura amb els objectius, continguts, avaluació continua i percentatges d'avaluació. Cada unitat s'avalua independentment i l'estudiant ha de superar cada una de les parts.

La primera unitat de programació anomenada “ Elements curriculars a l'àrea d'educació física”, pretén aproximar el concepte d'educació física als estudiants i contextualitzar la matèria en el marc curricular de l'etapa de primària. A partir d'una intervenció pràctica del joc motor per part de l'estudiant, descriuré i analitzaré les dades per tal de fer una investigació reflexiva d'aquesta.

La segona unitat de programació rep el nom de “ Programació d'aula : La programació anual, la unitat de programació i la sessió d'Educació física”, descriu el disseny i desenvolupament de les estructures curriculars a la matèria de l'educació física, i la conseqüent posada en pràctica.

La darrera unitat de programació rep el nom d' “Estratègies didàctiques i d'ensenyança en l'educació física”, una unitat destinada a conèixer diferents recursos i estratègies didàctiques d'ajuda al futur mestre.

Després de descriure el programa de l'assignatura i les seves parts, passaré a exposar les fases en les que he estructurat el treball de camp. Es tracta d'una seqüenciació de tipus temporal i en cap moment pretenc segmentar l'estudi, sinó que és un intent de facilitar-ne la descripció i anàlisi.

Les fases de descripció del treball de camp realitzades durant el curs 2008- 2009 són quatre: la primera fase, coincideix amb l' inici del curs acadèmic, al setembre; la segona, del mes de setembre a inicis del mes d'octubre; la tercera durant el mes d'octubre i la darrera fase inclou, els mesos de novembre i desembre.

Cada fase que descriu coincideix amb un període temporal del curs acadèmic, i també amb la proposta d'intervenció pràctica del joc motor i l'educació física que els estudiants hauran de portar a terme.

En la taula següent detallo les fases del treball de camp que he anat seguint, els continguts i el període en què s'ha desenvolupat:

⁴⁹ S'entén per unitat didàctica o de programació el conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut, tant pel professorat com per a l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació.

PRIMERA FASE	Presentació del curs, guió i criteris d'avaluació de l'assignatura i UP1: elements del currículum d'Educació física.	Setembre
SEGONA FASE	Presentació teòrica del joc motor, importància i classificació dels jocs motors.	Setembre- Octubre
TERCERA FASE	Intervenció pràctica de la professora i propostes de treball. Intervenció i participació de l'alumnat amb noves aportacions (variants quantitatives del joc motor).	3 sessions del mes d'octubre
QUATRA FASE	Parelles d'estudiants i tria de la pràctica. Calendari d'intervenció i explicació del treball: Explicació i disseny de fitxes del joc motor .	Novembre
	Tutories fora l'horari de l'assignatura: Els estudiants fan un primer esbós de la fitxa del joc, les seves variants i objectius d'aprenentatge . Finalitat de la tutoria: Reflexionar i assessorar als estudiants en la seva intervenció pràctica.	Novembre- Desembre
	Intervenció pràctica per part dels estudiants i en acabar cada intervenció, posada en comú dels aspectes succeïts a la pràctica (aspectes de millora tant metodològics com organitzatius).	Novembre- Desembre
	Posada en comú de la pràctica realitzada davant els estudiants. Seran observacions que podran incloure en un dels apartats del disseny de fitxes.	
	Els estudiants que han intervingut en la pràctica responen a un qüestionari, abans però d'haver-lo explicat per part de la professora.	
	Recull de totes les fitxes de jocs motors en finalitzar el quadrimestre.	Desembre

Taula 19. Resum quadre de les fases del treball de camp, continguts i període de realització.

Tot seguit faré una descripció de les quatre fases del treball de camp que he seguit:

- 1a fase: Setembre.

És la primera presa de contacte de l'estudiant a l'assignatura i coincideix amb el desplegament de la primera unitat de programació. També, coincideix en ser la primera fase de descripció d'aquest estudi.

La taula 22 de l'annex és el que lliuro als estudiants per portar a terme aquesta unitat: "Elements curriculars a l'àrea d'Educació física".

Tan sols la posada en pràctica del joc motor en l'Educació física, és punt d'interès en aquest estudi. Abans però, l'estudiant ha d'ubicar la pràctica en un marc teòric i per això se li proposa un tipus de classificació del joc motor i una contextualització curricular de l'etapa de primària per desenvolupar la seva intervenció i que també presento a l'apartat de l'annex com a taula 23.

La primera fase del treball de camp s'inicia el mes de setembre. L'estudiant porta a terme un estudi teòric i pràctic del contingut curricular del joc motor a l'àrea d'educació física ubicat a l'etapa de primària.

- 2a fase: dues setmanes del mes de setembre i mes d'octubre.

Durant aquest període presento les bases teòriques sobre el concepte d'Educació física en el marc curricular de l'etapa de primària amb la recerca bibliogràfica i la posada en comú per part dels estudiant. També, és un espai de presentació del contingut del joc en l'educació física, a partir de conceptes teòrics i la corresponent aplicació pràctica.

Les sessions són de tipus magistrals combinades amb la recerca d'articles i activitats teòriques⁵⁰ i pràctiques a desenvolupar per part dels estudiants. La finalitat és conèixer el currículum d'Educació física de primària així com els trets més significatius com a referència en el desenvolupament de les pràctiques. Paral·lelament, s'inicia la posada en escena del joc motor amb una proposta de classificació. Els estudiants la utilitzaran com a mitjà per a les seves pràctiques.

⁵⁰ Per conèixer les característiques del joc a l' Etapa de primària i sota el paraigua de les competències bàsiques proposades en el currículum d'educació física, els estudiants durant el transcurs d'aquest període porten a terme diverses activitats teòriques amb la intencionalitat de contextualitzar-les a la pràctica.

En aquest període presento la proposta de classificació dels jocs motors segons Galera (1999) que ordena i analitza diversos aspectes del joc motor. Per tant, aquesta tipologia només serà el punt de partida i de referència dels estudiants. És una proposta que es basa amb *la perspectiva d'interacció motriu i efectiva*, corrent d'anàlisi desenvolupada a França per Pierre Parlebas, a través de la teoria de la sociomotricitat ⁵¹. Serà el punt de partida en el programa de l'assignatura per portar a terme les pràctiques dels estudiants.

La descripció i contextualització del bloc de contingut del joc a primària, em permet donar entrada a un tipus de joc, el joc motor. La meua intenció és que els estudiants utilitzin el joc motor com un espai per a la conscienciació de les actituds durant la seva intervenció pràctica.

- 3a fase: darreres tres sessions del mes d'octubre.

Aquesta fase de l'assignatura compren tres sessions pràctiques. És important ressaltar –la, perquè és la primera presa de contacte pràctica que els estudiants fan del contingut del joc motor. Són sessions pràctiques en les quals combino la iniciativa i la reflexió de l'estudiant amb la meua proposta pràctica. Així, a partir de diversos jocs motors i les possibles variants que se'n poden desprendre, l'estudiant ubica els aspectes teòrics amb la pràctica. Es tracta d'un espai d'interacció entre el joc i el desenvolupament de variants de tipus quantitatiu⁵². Són elements que fan modificar el joc motor sense perdre la seva interacció motriu i efectiva. Aquest apartat s'ha desenvolupat en el marc teòric.

- 4a fase: novembre i desembre.

Aquesta fase coincideix amb la darrera part de la primera unitat de programació de l'assignatura. És el nucli principal, motiu d'aquest treball, i per tant, el que descriuré i analitzaré per a la meua investigació.

Durant el procés, l'estudiant realitza varies activitats i una d'elles és la tria d'un joc motor. L'elecció vindrà pautada per la tipologia de joc motor, un recurs per poder experimentar un ventall de vivències diferents. L'estudiant ha d'intervenir en la pràctica amb l'ajuda d'un altre company o companya. Per tant, la posada en pràctica del joc motor davant de la resta d'estudiants es plantejarà com un treball

⁵¹ La sociomotricitat considera que la motricitat és un component essencial de la personalitat, i analitza el joc motor, des del punt de vista de la lògica interna que influeix significativament en les interaccions motrius, efectives, que tenen lloc entre les persones en moviment.

⁵² Anomenem variants quantitatives als elements que són visibles en el desenvolupament d'un joc (elements d'espai, de temps, de nombre de participants i objectes o materials), però sense modificar la seva lògica interna (interacció motriu i efectiva).

de dues persones. L'activitat s'articula amb un guió de treball i unes pautes prèvies de preparació que són:

Presentació del guió de seguiment del treball de jocs motors. Consisteix en fer un recull de fitxes de tots els jocs motors presentats durant la pràctica. Es realitzarà un treball amb parelles⁵³, tant en el lliurament del fitxer de jocs motors com en la intervenció pràctica. Finalitzat aquest període, els estudiants van a fer estades de pràctiques en els centres educatius de primària.

Un dels instruments d'anàlisi que proposo en aquest treball és la descripció i reflexió que fan els estudiants a l'apartat d'observació de la fitxa del joc. Concretament, les observacions destinades a aspectes actitudinals després de la pràctica. A partir de la recollida d'informació d'un qüestionari i de la fitxa del joc motor dels estudiants, pretenc analitzar i interpretar la conscienciació de les actituds en la pràctica.

En la taula 21 presento el guió de treball de les parts de la fitxa del joc motor. L'apartat d'observació després de la pràctica serà instrument d'estudi juntament amb un qüestionari.

Calendari d'intervenció pràctica. El període de presentació i d'intervenció del joc motor i les seves variants és de 30 minuts. Les tres primeres sessions es destinen als estudiants que han escollit jocs motors sensorials, les tres sessions següents al que han triat els jocs motors no tàctics i per acabar, els estudiants dels jocs motors tàctics. El dia de presentació se sorteja, tenint en compte el calendari de classificació del joc motor escollit⁵⁴.

Tutoria prèvia⁵⁵ a la pràctica. Aquest espai té la funció d'assessorament i control del treball. Els estudiants presenten un esbós de la fitxa del joc amb el nom, la descripció i variants. L'estudiant fa una primera presa de decisions prèvia a la pràctica.

⁵³ Per agilitzar el temps de l'assignatura i alhora el treball en parelles promociona el diàleg, la posada en comú i la discussió. També és la primera intervenció davant del grup i d'aquesta manera l'estudiant té el suport del seu company.

⁵⁴ L'elecció de sorteig i calendari tan sols és un intent d'ordenar i estructurar el contingut a treballar sense cap intenció pel treball que estic realitzant.

⁵⁵ La tutoria és fora l'horari de l'assignatura.

Estructura i continguts de les fitxes de jocs motors

- Índex ordenat segons classificació
- Nom del joc
- Classificació proposada a classe
- Cicle (etapa primària)
- Competències bàsiques i pròpies de l'àrea. Justificació
- Objectiu/s àrea ed. física que puc relacionar-hi del joc
- Objectiu/s d'aprenentatge del joc
- Blocs/s de continguts als que pot fer referència el joc:
 - Bloc de jocs: especificar contingut
 - Altres blocs: especificar contingut/s
- Criteri/s d'avaluació: almenys un, del cicle
- Desenvolupament del joc (descripció breu i entenedora del joc)
- Representació gràfica.
- Variants: cal especificar l'objectiu de la variant proposada. Elements quantitius i qualitius. Estructura interna.
- **Observacions**⁵⁶: En aquest apartat cal proposar una variant diferent a les presentades i el seu objectiu , ubicació del joc a la sessió (part de la sessió) i **altres observacions que creguis necessari comentar (aspectes actitudinals a destacar**, organització del grup-classe, intervenció i participació del mestre o la mestra, valoració de les aportacions una vegada realitzada la pràctica...).

Taula 21. Model de fitxa del joc motor.

⁵⁶ Aquest apartat és instrument d'anàlisi i reflexió.

Presentació del joc motor a la resta de companys. Els estudiants presenten un nou rol, el de docents, enfrontant-se a una nova situació. Han de dinamitzar un grup de 25 estudiants i han de prendre determinades decisions referents a: la presentació del joc davant d'un grup d'estudiants, l'espai on s'ha de desenvolupar la pràctica, la intencionalitat del contingut, les modificacions o variants que proposa l'estudiant i la manera com les gestiona i les exposa.

Posada en comú amb els estudiants. Després de cada intervenció es comparteixen amb els estudiants els aspectes de millora de tipus metodològic com organitzatiu i que són motiu de reflexió en properes intervencions. L'estudiant incorporarà aquestes reflexions amb d'altres de noves que consideri importants, a l'apartat d'observacions⁵⁷ de la fitxa de jocs.

Realització del qüestionari. La parella d'estudiants, protagonistes de la seva pràctica responen el qüestionari⁵⁸. Aquest ha servit per recollir informació contrastada per al nou treball de camp. El procés de treball és: la realització pràctica, reflexió compartida⁵⁹, qüestionari i entrega de la fitxa del joc. La meua proposta s'encamina a que els estudiants descobreixin de manera conscient un espai educatiu per fer emergir actituds. El qüestionari és un instrument més de reflexió de la pràctica. Després de respondre el qüestionari, els estudiants novament s'incorporen a la pràctica.

Aquesta primera unitat de programació finalitza el mes de desembre. Els estudiants han fet la seva pràctica, han respòs al qüestionari i ara, presenten un fitxer de tots els jocs motors realitzats durant el quadrimestre.

La descripció del procés i les fases de l'assignatura ubiquen el meu treball de camp. L'assignatura forma part d'un pla d'estudis vinculat a un entorn universitari, espai educatiu en la formació inicial de mestres. Es tracta d'un escenari cobert d'intencionalitats però molt sovint s'obvien, deixen de fer-se explícites i s'acaben perdent durant el transcurs de la formació. Per això, cal que les intencions es facin evidents i el meu primer pas, és conscienciar als estudiants de les actituds que rauen en les pràctiques proposades. Poder-les abordar i tractar de manera visible, és important per als estudiants i per a mi com a docent per poder millorar la pràctica educativa que em plantejo a les classes.

⁵⁷ Observacions que es consideraran importants en l'anàlisi de dades.

⁵⁸ Hi ha una explicació prèvia de com han de contestar el qüestionari.

⁵⁹ Just després de realitzar la proposta pràctica dels estudiants, ens trobem tot el grup per compartir el treball realitzat. No es contempla com un instrument en la proposta pràctica, perquè la reflexió és verbal i és de tots els estudiants. I no en vaig enregistrar el procés.

2 Eines de recollida d'informació

En aquest apartat descripc el procés de treball de camp a partir d' un qüestionari i de la descripció que fan els estudiants en l'apartat observació de la fitxa del joc motor.

Els instruments de recollida d'informació donen constància i justificació a aquest treball i per això són eines claus que cal descriure. L'elaboració d'un qüestionari, les aportacions dels estudiants després de la posada en pràctica són els dos instruments de descripció i anàlisi que tot seguit presento i que m'ha permès afrontar aquest treball.

2.1 Qüestionari

L'elaboració del qüestionari es basa amb la proposta de l'autora Maria Prat (2000), el currículum de primària d'educació física (2007), i a més a més, incorporo preguntes obertes per tal de conèixer de manera descriptiva la reflexió dels estudiants.

El qüestionari pretén ser una eina de reflexió per a l'estudiant. És important que es respongui després de la intervenció pràctica per així conèixer la primera impressió dels estudiant després d'aquesta. El qüestionari ha de ser un instrument entenedor perquè l'estudiant pugui reflexionar al voltant de les actituds presents en la seva pràctica.

És una eina de recollida d'informació, intenta no desbordar a l'estudiant amb la seva tasca acadèmica i tampoc carregar-lo en el desenvolupament de l'assignatura.

Tot seguit faig una descripció del disseny del qüestionari i quines preguntes o aspectes s'hi presenten:

Abans d' iniciar el procés de respondre el qüestionari, els estudiants han d' identificar la tipologia del joc motor així com posar-li un nom . El qüestionari es personalitza amb el nom i cognoms dels estudiants que realitzaran la pràctica i la data de la seva posada en escena.

Els estudiants fan una descripció dels aspectes organitzatius de la pràctica a partir de la següent pregunta: "quins aspectes vas tenir en compte alhora de desenvolupar el joc?, com creus que va anar?, què milloraries després de les teves reflexions?, quins aspectes positius destacaries?,etc".Els estudiants anoten situacions passades abans, durant i després de la pràctica i que consideren importants perquè els ha condicionat en la seva intervenció.

Continuant amb la proposta de Prat (2000), el qüestionari fa referència a la tipologia de continguts actitudinals de primària d'educació física. A més a més, es complementa amb una tria d'actituds que proposa el currículum del Departament d' Educació de primària a l'àrea d'educació física dins el nou marc escolar (2007).

S'han realitzat estudis basats en l'observació de diferents sessions d'Educació física, la realització d'entrevistes a mestres especialistes en la matèria, i de l'anàlisi de documents, ha permès elaborar un treball exhaustiu de les actituds que es transmeten en les classes d'educació física i contrastar-los amb propostes del currículum de primària.

Les preguntes es formulen a partir de quatre blocs principals: actituds en relació a un mateix, actituds en relació als altres, actituds en relació a les normes i, finalment , actituds en relació a la matèria. Aquest darrer apartat com a valoració i interès dels estudiants cap al joc motor i l'educació física.

Immediatament després de cada un dels blocs, i continuant amb el qüestionari, hi ha la justificació de les actituds escollides. S'ha de descriure el per què de l'elecció de cada actitud i justificar en quin moment de la pràctica s'evidencia. Per tant, l'estudiant ha de donar constància de la seva reflexió a partir de la justificació.

La darrera pregunta que es formula als estudiants és la tria de noves actituds que s'han detectat durant la pràctica i que no s'ha tingut en compte en el qüestionari. Aquesta última resposta té la finalitat de deixar espai de presa de decisions i reflexió a l'estudiant que ha pogut detectar intervencions de tipus actitudinals en les seves pràctiques.

Els estudiants responen després de la pràctica, però just abans, se'ls explica el motiu del qüestionari i el contingut d'aquest. En la taula següent presento el format i elements del qüestionari. El qüestionari que proposo als estudiants el presento a l'annex⁶⁰:

<u>JOC motor :</u>	Descripció i organització de la pràctica	<u>ASPECTES conscients a la pràctica</u> Justificació de la tria d'actituds
Proposta de Prat (2000)	ACTITUDS	
Actituds “ En relació a un mateix ”: Ordre de prioritats (1 al 4) i justificació		

⁶⁰ Qüestionari 24.

JOC motor :	Descripció i organització de la pràctica	ASPECTES conscients a la pràctica Justificació de la tria d'actituds
Actituds “ En relació als altres ”: Ordre de prioritat (1 al 4) i justificació		
Actituds “ En relació a les normes ”: Ordre de prioritat (1 al 3) i justificació		
Actituds “ En relació a la matèria ” (1 al 3)		
Altres actituds a destacar i no presents en el test		
Observacions a destacar a la fitxa relacionat amb les actituds		

Taula 23. Qüestionari que presento després de la pràctica.

2.2 Altres instruments

Abans d'iniciar la posada en pràctica, els estudiants han de realitzar un mínim d'una tutoria per poder posar en comú aspectes de tipus organitzatiu com poden ser les: dinàmiques de grup, espais de realització, material disponible, així com qualsevol altre punt que faci referència a la construcció del joc motor, les seves variants i les possibilitats d'aprenentatge. La tutoria, també és un espai de trobada amb els estudiants alhora de gestionar i assegurar-me que han treballat prèviament. Tots els estudiants que participen en la posada en pràctica del joc motor ha de realitzar un mínim d'una tutoria, doncs és requisit previ i imprescindible per poder continuar amb la tasca.

Un altre instrument a tenir en compte és la fitxa del joc. L'estudiant després de la seva intervenció pràctica ha de reestructurar la fitxa proposada d'acord amb la intervenció final. En el darrer apartat d'observacions del format de la fitxa⁶¹, es demana que proposin una nova variant i aquesta la justifiquin a partir d'un objectiu d'aprenentatge. Les aportacions que fan els estudiants a l' apartat d' observacions de la fitxa, també està inclosa en l'anàlisi de les dades descrit en el següent apartat.

⁶¹ Recollit en l'apartat de la 4a fase de l'estructura de l'assignatura

Les observacions dels estudiants que realitzen en la fitxa a partir de la seva pràctica té sentit alhora de reflexionar sobre el procés dut a terme. La pràctica per si mateixa no té poder educatiu. Ha d'anar acompanyada d'una reflexió i una conscienciació d'aquesta. Així doncs, la pràctica necessita elements de reflexió per poder informar a l'estudiant i millorar el seu procés d'aprenentatge.

3 Anàlisi de les dades

El procés d'anàlisi de dades d'aquesta recerca va directament vinculada amb els instruments que he utilitzat per elaborar la recollida de dades. Gràcies a aquests instruments podré descriure i interpretar aspectes relacionats amb l'estudi i la presa de consciència alhora de descobrir actituds en les pràctiques, un espai d'aprenentatge en la formació de mestres.

A partir de la recollida de dades i l'anàlisi d'aquestes em permet poder fer un procés de seguiment dels estudiants, per tal de descobrir els possibles vincles entre les intervencions pràctiques i la presa de consciència d' actituds a partir de la reflexió a la pràctica.

Segons les respostes dels estudiants, del qüestionari i a la fitxa observació de la sessió, es diferencien dos grups d'estudiants. Presento els estudiants que participen en l'estudi. Després, descriu els trets característics com a comuns als estudiants. Tot seguit, els trets de cada grup d'estudiants. Continuo amb una taula que resumeix els diferents tipus de jocs motors que han escollit els estudiants per tal de conèixer la diversitat de possibilitats que dona joc aquest contingut. I finalment, argumento les diferents característiques cada un dels dos grups d'estudiants, els quals centro aquest l'estudi amb exemples de respostes enregistrades.

Els estudiants participants en aquest estudi són 74 i es distribueixen de la manera següent:

Grup d'estudiants	Estudiants 1r grup	Estudiants 2n grup
74 estudiants	33, 78%	66,22%
	4 (2 parelles) estudiants escullen jocs motors sensorials	7 (3 parelles i un estudiant) d'estudiants escullen jocs motors sensorials

Grup d'estudiants	Estudiants 1r grup	Estudiants 2n grup
	8 (4 parelles) estudiants escullen jocs motors no tàctics	14 (7parelles) estudiants escullen jocs motors no tàctics
	13 (6 parelles i un estudiant) escullen jocs motors tàctics	22 (11 parelles) d'estudiants escullen jocs motors tàctics
	TOTAL: 25 estudiants.	TOTAL: 43 estudiants.

Taula 25. Estudiants que participen en l'estudi.

Destaco el percentatge més elevat del grup 2 d'estudiants respecte al grup 1. El motiu és perquè el grup 2, és el que té més argumentacions de la pràctica i per tant més reflexions del procés de formació i conscienciació d'actituds.

El **Grup 1** el formen 25 estudiants d'un total de 74. Significa que un 33,78% d'estudiants coincideixen amb els criteris o característiques plantejades en aquest apartat.

Dues parelles d'estudiants del grup 1 van escollir jocs motors sensorials; quatre parelles jocs motors no tàctics i sis parelles i un estudiant jocs motors tàctics. L'estudiant que va sol és un alumne que solament li quedava pendent aquest apartat de la matèria. Tan sols assistia a les sessions pràctiques i el contacte era a través d'estudiants que feien el seguiment continuat de l'assignatura. A causa de la situació en què es trobava (solapament d'assignatures) em va demanar per poder realitzar sol la seva intervenció pràctica, i així va ser.

Els estudiants trien diferents tipologies de jocs motors , i tot i que no és determinant en aquest estudi, puc dir que hi ha una varietat de propostes i, per tant hi ha varietat en la pràctica:

Jocs motors sensorials	No mirar	2 estudiants (1joc)
	De mirar	2 estudiants (1joc)
Jocs motors no tàctics	De tasques	6 estudiants (3jocs)
	De cooperació	2 estudiants (1joc)
Jocs motors tàctics	Persecució- enfrontament	3 estudiants (2 jocs)
	Col·laboració- oposició	10 estudiants (5jocs)

Taula 26. Classificació dels jocs motors segons l'elecció dels estudiants del grup1.

Els estudiants del **grup 2** presenten les dades següents: Els 74 estudiants que intervenen en el procés de pràctica en Educació física i en la presa de consciència d'actituds en l'espai del joc motor, el 33,78 %, és a dir, 25 estudiants han seguit poc el procés d'abordar les actituds en la matèria. Per altra banda, el 43 estudiants restants, és a dir, el 66,22 % les seves respostes fan pensar que es troben en un espai de reflexió i de presa de consciència degut a les respostes i aportacions que realitzen en els dos instruments en els quals he basat el treball.

La intenció del qüestionari és la conscienciació que el joc motor pot ser un espai de treball d'actituds i que aquestes es poden justificar a partir dels elements de variació que es desenvolupen durant la pràctica.

L'apartat d'observació i aportacions de la fitxa del joc motor, es registra una proposta de nova variant i els estudiants ho relacionen amb alguna actitud present en el qüestionari.

Dues parelles i un estudiant van escollir jocs motors sensorials. L'estudiant que va fer sol la posada en pràctica es va incorporar més tard a l'assignatura, però el seguiment de la recerca el va iniciar igual que a la resta d'estudiants. Set parelles d'estudiants varen realitzar jocs motors no tàctics i deu parelles, jocs motors tàctics.

Malgrat no és motiu de recerca, els estudiants del grup 2 presenten els següents jocs motors:

Jocs motors sensorials	No mirar	6 estudiants (3joc)
	De mirar	1 estudiant (1 jocs)
Jocs motors no tàctics	De tasques	8 estudiants (4 jocs)
	De cooperació	6 estudiants (3 jocs)
Jocs motors tàctics	Persecució- enfrontament	12 estudiants (6 jocs)
	Col·laboració- oposició	10 estudiants (5 jocs)

Taula 27. Classificació dels jocs motors segons l'elecció dels estudiants del grup 2.

3.1 Característiques dels estudiants

Aquesta recerca s'analitza des de l'assignatura que imparteixo i per tant els estudiants compliran amb els requisits proposats en ella. Així, el procés inicial d'aquest estudi serà compartit per a tots els estudiants i no serà element distintiu a considerar alhora de realitzar els dos grups d'anàlisi que he diferenciat. Són

característiques que compleixen alguns estudiants dels dos grups i no són determinats per considerar-los d'un o altre classe.

Tenint en compte les respostes del qüestionari i les aportacions d'observació de la fitxa, proposo dos grups d'estudiants segons unes característiques d'ambdós grups, que es poden complir o no en la totalitat i unes característiques pròpies per a cadascun d'ells.

La taula que segueix presenta les característiques pròpies dels estudiants del grup 1 i les del grup 2.

Característiques dels estudiants del grup 1:

1. Durant el desenvolupament del qüestionari, **els estudiants no contesten i/o no justifiquen les actituds escollides** dels diferents apartats, per les causes següents:

- **No entenen el què se'ls demana** responent justificacions sense lògica i amb poca coherència, entre l'elecció de l'actitud i la contextualització del joc realitzat.
- **No hi ha relació entre l'elecció de l'actitud i el vincle** que es pot establir amb les variants del joc, a més a més, no hi ha reflexió en les justificacions.
- **Poca o cap atenció a l'estructura del qüestionari** i a les respostes que se'n desprenen en cada apartat.
- **L'elecció de les actituds** que poden ser adequades al joc, després no són justificades segons la realitat viscuda.

2. La darrera pregunta del qüestionari relacionada amb descriure altres actituds que no s'han tingut presents en el qüestionari i poden esmentar, **els estudiants no contesten** i quan ho fan, no hi ha cap relació amb la resposta donada.

3. **En l'instrument d'observació de la fitxa del joc motor**, els estudiants han de proposar noves variants i reflexionar-les a partir de la intervenció pràctica.

Els estudiants entenen la proposta d'incorporar una variant al joc i la connexió amb una actitud però, aprofundeixen poc en el procés de conscienciació de l'actitud. Només descriuen relacions amb l'actitud escollida però sense aprofundir amb el procés, ni tampoc en el moment en què es pot fer explícita durant la pràctica.

Taula 28. Característiques dels estudiants del grup 1.

Els estudiants del grup 2 presenten els següents trets:

Característiques pròpies dels estudiants del grup 2:

1. **La preocupació d'elements organitzatius** de la posada en pràctica són argumentats des de la pròpia pràctica, és a dir, més contextualitzats amb la realitat viscuda.

2. **Les respostes** dels estudiants en el qüestionari, són argumentades, justificades des de la pròpia vivència pràctica. Hi ha connexió de l'actitud i la seva ubicació en el moment⁶² de la pràctica. Aquesta connexió està articulada a partir de la tria de variants que els propis estudiants han elegit.

3. **L'instrument d'observació de la fitxa del joc motor.** Els estudiants fan una presa de consciència de les actituds i aquestes són viscudes en la pràctica. A través de justificacions de tipus reflexiu, els estudiants observen i fan explícites accions relacionades amb les actituds.

Taula 29. Característiques dels estudiants del grup 1.

En el següent apartat descriu les característiques que compleixen algun dels estudiants dels dos grups, però que no és determinant en la classificació.

Característiques pròpies de tots els estudiants a l'hora de respondre el qüestionari.

- **Preocupació d'aspectes organitzatius** en la posada en pràctica, com poden ser: disposició de l'espai, material, organització dels grups, explicació de les regles del joc motor.
- **Confusió d'apartats.** Hi ha apartats del qüestionari que els estudiants confonen a l'hora de relacionar trets del joc o matèria (en relació a un mateix, en relació als altres, en relació a les normes, en relació al joc) amb l'actitud elegida, ja que a l'hora de justificar-se s'utilitzen arguments descontextualitzats.

Taula 30. Característiques que compleixen alguns dels dos grups estudiants.

⁶² Aquest moment de la pràctica serà quan l'estudiant proposi les variants del joc escollit, modificant algun element quantitatiu del joc.

3.2 Anàlisi del grup 1 d'estudiants

Les respostes que realitzen els estudiants del grup 1 s'analitzen des de les argumentacions reflexionades del qüestionari i immediatament després de la intervenció pràctica.

La descripció i anàlisi d'aquest apartat parteixen de les preguntes del qüestionari i que els estudiants justifiquen:

La descripció del joc motor dut a terme.

- Els aspectes que més els preocupa *abans i després* de la pràctica són l'organització dels estudiants, l'espai i material que disposen, així com resoldre dubtes, aclarir les regles del joc i l'entreteniment dels participants. Per exemple:

Els estudiants que presenten el *joc del transport de mercaderies*, abans de la seva intervenció pràctica tenen en compte: "les explicacions i resoldre dubtes, organització del grup i del material,..., motivació del grup sense afectar el resultat final..."; els estudiants del *joc tombar la torre* "el nombre de participants, l'espai-gimnàs, el tipus de joc (innovador, diferents, que agradi)..."; els estudiants que fan el *joc de caçar* destaquen que "les explicacions han de ser breus i clares, normes clares (comportament i material)...".

Després de realitzar la pràctica, valoren de manera positiva alguns components previs a la pràctica i destaquen elements de millora per properes actuacions. Per exemple: els estudiants del *joc de l'assassí* destaquen "... les explicacions han estat breus, precises i clares per passar ràpidament a la pràctica... millorariem l'organització del grup per les explicacions... destaquem la participació i predisposició del grup..."; els estudiants del *joc del paracaigudes boig* ho descriuen de la següent manera: "...controlar millor el temps de sessió i ens vàrem adaptar als canvis...". Cal ressaltar la resposta dels estudiants del *joc del picaparet* "...donar més espai de creativitat a l'alumnat (en algunes variants). No fer tan dirigides les consignes, poca presa de decisions per part de l'alumnat...les explicacions són clares, continuïtat de les variants (gradació de dificultat, disposició del material)...".

Són un grup d'estudiants preocupats per l'organització, disposició i realització de la pràctica. Els preocupa tenir controlat el grup de participants i per això les consignes proposades són pautades i marcades .

Les justificacions a les activitats triades.

- Els estudiants del grup 1 no responen el què se'ls demana⁶³ i s'hi ho fan, són justificacions sense contextualitzar en quin moment del procés s'han explicitat les actituds o les variants que ells mateixos han escollit. Per exemple:

En relació a un mateix	Actituds	Justificacions
Joc de la bandera	Autocontrol.	L'alumnat ha de conèixer el propi cos per respondre a qualsevol estímul.
	Iniciativa personal.	Comporta una prèvia reflexió del què es farà i participar activament amb el joc.
	Responsabilitat.	Ser conscient que el joc és de col·laboració i que es treballa per aconseguir un objectiu comú.
	Superació personal.	Establir reptes, millorar les competències a partir del joc.

Taula 31. Actituds en relació a un mateix, del grup1 d'estudiants.

Els estudiants del *joc de la bandera*, després de la tria per ordre de preferència de les actituds (en relació a un mateix: autocontrol, iniciativa personal, responsabilitat, superació personal), la justificació que fan té poca o cap relació amb l'actitud escollida i cap connexió amb les variants proposades.

En relació als altres	Actituds	Justificacions
Caçar	Participació	De tots els alumnes perquè el joc funcioni i treballar els objectius.
	Acceptació de diferències	Tenir-ho en compte que cadascú de nosaltres som diferents i no tots sabem fer les coses igual de bé o malament.
	Comprensió	A cada un dels nostres companys, pel què fa a les capacitats per ajudar-los.

⁶³ Se'ls hi demana la reflexió posterior a la pràctica fent referència a actituds sorgides en aquesta i contextualitzar-les en els diversos àmbits: en relació a un mateix, en relació als altres, en relació a les normes i en relació a la matèria. La justificació de l'actitud s'han d'articular a partir de les variants proposades.

En relació als altres	Actituds	Justificacions
	Col·laboració	Presentes en totes les variants i que si no es dona no podran aconseguir l'objectiu comú. A més a més, han d'aprendre a col·laborar entre ells.
Les cadires	Diàleg	Resoldre conflictes.
	Col·laboració	Ajudar-se a un objectiu comú.
	Contacte físic	Apropar-se entre l'alumnat.
	Participació	Cooperar i treballar junts.

Taula 32. Actituds en relació als altres, del grup1 d'estudiants.

Les respostes del estudiants en el *joc de caçar*, a l'apartat " en relació als altres: acceptació de les diferències: hi ha l'intent de definir i argumentar l'elecció però cal concretar més quan s'ha donat l'actitud a la pràctica.

Per altra banda, els estudiants del *joc de les cadires*, no es descriu cap connexió entre la tria del joc motor, l'actitud escollida i la justificació que se'n fa.

En relació a les normes	Actituds	Justificacions
L'assassí	Respecte a les normes pactades. Respecte al material.	Sense justificació

Taula 33. Actituds en relació a les normes, del grup1 d'estudiants.

Els del *joc de l'assassí* que van optar per actituds en relació a les normes: respecte a les normes pactades i respecte al material, no hi ha cap justificació.

En relació a la matèria	Actituds	Justificacions
El Cementiri	Participació. Motivació. Interès.	1 i 2. El joc funcioni amb més dinamisme i sigui un element de plaer i divertiment. 3. A través del feedback.
Tombar a la torre	Motivació. Participació. Interès.	1, 2 i 3 Són el què buscàvem, que agrades i motives, que volguessin participar i no fer-ho de mala gana.

Taula 34. Actituds en relació a la matèria, del grup1 d'estudiants.

Els estudiants que varen triar el joc del *Cementiri*, després de seleccionar les actituds per ordre de prioritats, a les justificacions no donen cap resposta relacionada amb la pràctica ni contextualització.

Els estudiants del joc de *Tombar la torre*, a l'apartat de "relació a la matèria" i tenint en compte les actituds de motivació, participació i interès, compacten les argumentacions en una sola. Són respostes repetitives a l'actitud escollida i sense contextualització del joc.

- Les actituds sovint es justifiquen a partir de components lúdics. És el cas dels estudiants dels *joc de les cadires* i els del *joc de transport de mercaderies*, l'element de divertiment és la resposta més contestada, però cal el component argumentat de la seva elecció.

En relació a la matèria	Actituds	Justificacions
Les cadires	Motivació.	Gaudeixin del joc.

Taula 35. Actituds en relació a la matèria, del grup1 d'estudiants.

En relació als altres	Actituds	Justificacions
Transport de mercaderies	Cooperació	Contrari a la competició i que es dona de manera natural. Important que s'ho passin bé.

Taula 36. Actituds en relació als altres, del grup1 d'estudiants.

- Hi ha estudiants que responen sense tenir en compte el context confonent els diversos apartats proposats. Continuant amb els estudiants del *joc de les cadires*, es demana que responguin en relació a un mateix i en canvi, l'actitud triada està relacionada amb el material ". Els del *joc de la serp, la guineu i la gallina*", passa el mateix en relació a un mateix. La justificació ha de partir d'elements relacionats amb la responsabilitat d'un mateix i que es puguin reflectir amb les diferents variants del joc i no amb les normes, ja que hi ha un apartat destinat a la relació amb les normes a on es poden elegir altres actituds relacionades directament amb aquest paràmetre.

En relació al material	Actituds	Justificacions
Les cadires	Responsabilitat	Al material , respecte i tolerància.

Taula 37. Actituds en relació al material, del grup1 d'estudiants.

En relació a un mateix	Actituds	Justificacions
La serp, la guineu i la gallina	Responsabilitat	Amb les normes.

Taula 48. Actituds en relació a un mateix, del grup1 d'estudiants.

- Un darrer apartat és el recull de justificacions poc acurades, curioses i a vegades sense sentit dins el marc d'estudi, com són les que apleguen aquest primer grup d'estudiants. Tal i com es recull a els jocs de les taules 41 i 42.

En relació a la matèria	Actituds	Justificacions
Menjacocos	Interès.	A millorar cada dia.
Tombar la torre	Motivació. Participació. Interès.	Són el què buscàvem, que agrades i motives, que volguessin participar i no fer-ho de mala gana.

Taula 39. Actituds en relació a la matèria, del grup1 d'estudiants.

En relació als altres	Actituds	Justificacions
Menjacocos	Comprensió	Cap problema, es va entendre bé, fàcil
El Cementiri	Col·laboració. Acceptació de les diferències	Per arribar a la fi del joc Implicació perquè el joc sigui més dinàmic.

Taula 40. Actituds en relació als altres, del grup1 d'estudiants.

Tria de les actituds que s'han donat a la pràctica però que no s'han descrit al qüestionari.

- Les respostes en aquest apartat són escasses i fins i tot, en la majoria dels casos, és un apartat que no es contesta. Així, els estudiants del *joc del picaparet* aprofiten aquest espai per afegir comentaris personals, aspectes destinats a l'apartat de la dinàmica del joc abans i després de la pràctica. Els estudiants del *joc del transport de mercaderies*, destinen aquest espai per respondre aspectes diversos que es poden ubicar en altres apartats del qüestionari. Es tracta d'una pregunta considerada com un calaix de sastre, on les argumentacions són variades i disperses en el cas que els estudiants en facin.

El següent instrument d'anàlisi de dades que complementa el qüestionari i que em serveix per obtenir informació de la pràctica dels estudiants i les seves aportacions personals és **l'apartat d'observació** ⁶⁴ **que es troba en la fitxa del joc motor.**

L'estudiant, en el desenvolupament de la fitxa, proposa una variant del joc motor que no s'ha plantejat durant la pràctica. Després de finalitzar la intervenció pràctica i de realitzar el qüestionari, l'estudiant dissenya i actualitza la fitxa .

A la taula següent, els estudiants donen resposta a la darrera pregunta del qüestionari juntament amb les observacions argumentades després de la pràctica⁶⁵ i descrites en la fitxa del joc motor:

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
Picaparet	El respecte els uns vers els altres: hem pensat molt que tothom pogués participar ("tots amb tots i entre tots")	Algunes explicacions han estat massa dirigides i no varem deixar espai a la creativitat dels companys. Serà important com a mestres tenir present no portar les tasques tan pautades i deixar més espai per a la creativitat i la imaginació dels infants. Ens ha faltat crear un espai de treball de tot el grup on participessin plegats. Cooperació i oposició a la variant soci- afectiva de dos equips.
Transport de mercaderies	Companyonia pel fet de col·laborar. Tolerància: alhora de transportar o ser transportat	La col·laboració està molt bé dins el grup però és competitiu respecte l'altre grup.

⁶⁴ L' apartat d'observacions hi ha els següents subapartats: proposta d'una nova variant i el seu objectiu, ubicació del joc en una sessió d'educació física i aspectes organitzatius a millorar.

⁶⁵ A la fitxa després de la sessió i en l'apartat d'observacions.

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
	per diferents persones.	<p>Fer relleus és igual a fer competició (ens hauríem de preguntar si els relleus és una bona pràctica educativa). Els relleus implica temps d'espera i poc temps de pràctica (cal buscar solucions).</p> <p>Sorpresa en les formes de transport entre els estudiants.</p> <p>Cohesió dels equips a partir de material.</p> <p>Col·laboració per salvar un rol del grup.</p>
El paracaigudes boig	No contesten	<p>Possibilitats de coneixença dels estudiants a partir del material.</p> <p>Reflexionar amb el control del material i el seu ús.</p> <p>Millorar el control del temps, ja que s'han allargat les explicacions.</p> <p>Autonomia personal i cohesió de grup alhora de tractar el material.</p> <p>Col·laboració dels estudiants per evitar no ser perseguit.</p> <p>Cooperació dels estudiants pel tractament i manipulació de diversos mòbils.</p>
1,2,3 picaparet	El respecte als companys, no n'hi ha prou en respectar material, instal·lacions i normes.	<p>Buscar maneres de dinamitzar el joc a partir d'introduir nous rols als participants.</p>

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
		Col·laboració entre companys a partir del desplaçament i rols diversos.
La serp, la guineu i la gallina	No contesten	Falta d'elements que ajudessin a desenvolupar la col·laboració del grup.
A caçar!	Atenció a la diversitat, no es va fer cap tipus de discriminació.	Respecte a les normes i a les característiques dels companys una vegada conegudes les condicions del joc. Salvar els companys a través d'un mòbil, col·labores amb l'equip. Fomentar la confiança entre companys, atendre la diversitat quan es priva la vista en alguns estudiants.
El cementiri	No contesten	A partir de la norma de salvar augmentem l'actitud de col·laboració amb l'equip.
El menjacocos	No contesta	No contesta
La bandera	Ser crític i tenir experiència	No contesten
Tombar la torre	No contesten	No presentat
El cementiri	No contesten	Col·laboració entre els participants del mateix equip per protegir-se. Participació dels membres de l'equip a partir d'un mòbil.
L'assassí	No contesten	No contesten
Les cadires	No contesten	Poca participació ja que queden eliminats ràpidament. Caldria introduir alguna

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
		variant de salvació i així incorporar-se novament al joc.

Taula 41. Observacions de les pràctiques dels estudiants en la fitxa sessió i darrera resposta del qüestionari.

Els estudiants quan responen l'apartat final del qüestionari, de les dotze parelles i un estudiant, 7 parelles i un estudiant no varen contestar aquesta pregunta, i les altres 5 parelles, les respostes són incoherents i sense cap aportació referent a noves actituds detectades a la pràctica. Però, en l'apartat d'observacions de la fitxa sessió, tots els estudiants incorporen reflexions al voltant de la proposta d'una nova variant del joc motor i la relació que s'estableix entre l'actitud i la pràctica.

Per exemple, els estudiants del *joc del picaparet* s'adonen de la seva actuació durant la pràctica, però no la contextualitzen, oferint explicacions incomplertes. Els estudiants del *joc de transport de mercaderies* relacionen l'actitud amb algun element del joc. Tenen en compte que si modifiquen la pràctica poden aparèixer actituds. Els del *joc del paracaigudes boig*, són del parer que si incorporen el material, possibilita un espai de conscienciació de les actituds.

Els estudiants del *joc a caçar!*, analitzen l'actitud de confiança partir d'una variant. També destaquen altres aportacions que es pot veure a la taula 41. Dos grups d'estudiants representen el *joc del cementiri* en dues sessions diferents. Els estudiants aporten diverses variants del joc a partir de la incorporació de nou material i de proposar normes per involucrar més als participants.

L'anàlisi que fan els estudiants en *el joc la serp, la guineu i la gallina* després de la pràctica és que caldria introduir elements i variants per promoure l'actitud de col·laboració. Mentre que, els estudiants del *joc del 1, 2 i 3 picaparet* els preocupa dinamitzar el joc i per això destaquen l'actitud de col·laboració.

En resum, els estudiants del **grup 1** presenten característiques comunes alhora de respondre el qüestionari. Tots ells en algun moment del procés han volgut introduir la reflexió de les actituds, però no ho han argumentat de forma coherent a la pràctica. Són estudiants que de ben segur que són conscients que les seves intervencions estan plenes de connotacions actitudinals però les respostes que donen deixen poc indicatiu de la presa de consciència.

Els instruments de recollida d'informació són un mitjà per enregistrar la presa de consciència dels continguts actitudinals abordats durant la pràctica. Però, aquesta per ella mateixa no té solidesa sinó va acompanyada de la reflexió i la comprensió d'aquesta. Necessita de l'acció i d'altres elements perquè l'estudiant pugui interpretar la situació. L'estudiant donarà sentit a la pràctica si organitza amb coherència la comprensió i la descoberta d'elements que el fan reflexionar, modificar i perfeccionar la seva pràctica.

3.3 Anàlisi del grup 2 d'estudiants

Els estudiants del grup 2 són els que responen el qüestionari establint relacions entre els elements de la pràctica i l'abordament de continguts actitudinals. Són estudiants que a partir del component pràctic articulen justificacions vinculades a actituds desenvolupades durant el procés pràctic.

Continuant amb la mateixa estructura de descripció dels estudiants del grup 1, destaco en els del grup 2, els següents aspectes:

La descripció del joc motor dut a terme.

- Els estudiants continuen preocupats per aspectes que fan referència a l'organització d'*abans i després* de la pràctica⁶⁶ també de l'espai i material que disposen . Per exemple: *abans* de la pràctica, els estudiants del *joc del rellotge* descriuen “tenir en compte el material, l'espai, el nombre de participants i els objectius del joc.” Ells del *joc dels nusos* els preocupa “ l'espai de joc, nombre de jugadors per construir el material”. I els estudiants del joc de *la pilota boja* “...l'espai, nombre de persones, material, distribuir els grups de manera heterogènia per equilibrar les habilitats dels participants”.

Els estudiants *després* de la pràctica fan aportacions com per exemple: els del *joc del rellotge* remarquen“...milloraríem l'explicació i organització del grup. Destacaríem la participació del grup i la tria de material adequat”. Els del *joc dels nusos* “...poder construir més material perquè el jugador no es quedés esperant, separar-los més (no aprofitem l'espai de joc). Destaquem la construcció del propi material, material creatiu i atractiu. Música d'ambientació. Interdisciplinarietat (la construcció del material podria fer-se a plàstica)”. Els estudiants del *joc la pilota boja* “...milloraríem les explicacions més clares i no tan llargues, faltava material , limitar més l'espai. Destacar l'adaptació del joc amb el temps, poques interrupcions durant el joc ”.

⁶⁶ Coincidint ambdós grups.

Altres aportacions que els estudiants fan sobre el *joc telèfon tàctil* abans de la intervenció són “...percepció tàctil, concentració i motricitat fina, tancant els ulls”; mentre que els del *joc de policies i lladres* descriuen “...preparar bé la història ambientada (un robatori), l'espai de joc, el nombre de jugadors i rols”.

Un dels aspectes que destaco és que a diferència dels estudiants del grup 1, els del grup 2, s'esforcen per explicitar, aclarir i raonar les seves aportacions de manera més argumentada. Així, per exemple, abans de la pràctica l'estudiant detalla en el *joc de l'ós adormit* “...tipus de classificació de joc que havia escollit, discriminació d'algun sentit, agrupament, temps, control de fets imprevistos”. Els estudiants del *joc dels submarins* “...l'espai, l'organització del grup, els rols a realitzar, temps de pràctica, distribució del material. El paper que havien d'assumir com a mestres perquè el joc funcionés”. Els que realitzaven el *joc de caça fantasmès* “...es té en compte l'espai (exterior) suficient pel nombre de participants, explicacions acompanyades de dibuix, comprovar que el material sigui l'adequat en forma i nombre”. I finalment, els estudiants del *joc d'arrancar la cua* “... l'organització del material i l'espai, l'explicació clara i precisa, el compliment de normes, la progressió del joc amb les variants, els possibles inconvenients alhora d'explicar el joc i portar-ho a la pràctica, la relació dels coneixements previs i les aptituds dels participants, tenir alternatives (variants) per si el joc no funciona”.

Just després de la pràctica, els estudiants descriuen la intervenció de manera detallada en relació a la pròpia vivència. Així, l'estudiant del *joc de l'ós adormit* comenta “...buscar més possibilitats al joc, adequació del temps de pràctica. Millorar la capacitat d'improvisació i resolució momentània. Destacar que és un joc que amb nens i nenes de primària hagués estat més dinàmic”. Els del *joc de pedra, paper i tisores* “...canviar l'objectiu de competició per més participació. Millorar la interacció del grup, experimentar la discapacitat visual”. Els del *joc dels pirates del tresor* “...milloraríem el control del temps, ambient de treball (esverats), espai massa petit, i poder aprendre estratègies d'atenció a l'alumnat”. Els estudiants del *joc de caça fantasmès* comenten els següents aspectes a millorar “l'espai més ampli, rols més marcats i senyals més clares. Cal destacar que és un joc de creació pròpia, calia més atenció de l'alumnat i concreció de les normes. Divertit per un grup nombrós i té diferents ritmes d'execució per cada un dels participants”. I els del *joc d'arrancar la cua* “...destaquem que es van complir les expectatives dipositades en el joc. Bona predisposició del grup a participar activament, en l'organització de l'explicació i col·locació del material. Cal millorar les explicacions (han de ser més breus), remarcar més les normes i que quedin clares”.

Assenyalar un cas d'una parella d'estudiants (els del *joc dels caus*) que tot i que no varen completar aquest primer apartat, si que ho varen descriure en la fitxa que es va proposar després de la pràctica. Van fer el seguiment de la tutoria i van crear una nova proposta pràctica. Així abans de la pràctica els preocupa l'organització dels estudiants, el material, l'espai i el temps de pràctica disponibles. Després de la pràctica, molt preocupats per la sensació de fracàs i descontrol de la seva actuació, ho varen descriure i reflexionar amb la seva fitxa i en el qüestionari de la manera següent "millorar la planificació i acció que no va ser controlat (fracàs). No va funcionar res. A destacar la claredat de l'explicació. Malentès del joc per part dels participants (varen confondre el nom del joc amb un altre i no varen escoltar el seu funcionament)".

En la pràctica del *joc telèfon tàctil*, els estudiants exposen "...millorar l'organització grup- classe degut a que eren molts. Destacar la participació, motivació i respecte entre companys". Els estudiants del joc motor *policies i lladres* detallen "...la motivació de la historia contextualitzada, ampliar l'espai de joc i modificar el nombre de participants en els seus rols".

Tot i que són estudiants preocupats pels aspectes organitzatius del joc igual que els estudiants del grup 1, es distingeixen respecte als primers perquè, en les justificacions relacionen les argumentacions a partir d'aspectes actitudinals, com per exemple "participació, motivació i respecte".

- *Moltes respostes del qüestionari són similars entre els dos grups d'estudiants i s'argumenten a partir de:* respostes sense cap ordre, cap justificació després de les eleccions d'actituds i confusió mesclant actituds amb intents de definir-les. Per exemple: l'estudiant *del joc de l'ós adormit*, a l'apartat de "relació a un mateix", fa una descripció de les actituds que considera importants a la seva pràctica però sense contextualitzar-les en la pròpia pràctica, "creativitat (que no sigui monòton ni avorrit, important la creativitat); Responsabilitat (cadascú ha de ser responsable del què fa i el mestre ha de tenir cura d'això); Autocontrol (la nostra situació pot influenciar a l'aula, hem de saber gestionar); Superació personal (Gra de sorra que ha d'aportar tothom)".

Els estudiants del *joc de pedra, paper i tisores* a l'apartat "en relació als altres", les respostes que plantegen són de poc sentit dins el context del qüestionari, ja que descriuen adjectius o complements a les actituds elegides, "contacte físic (important); Competició (bàsic); Participació (per complir l'objectiu del joc); Comprensió (tolerant amb els participants)".

Els del *joc policies i lladres*, els estudiants confonen el rol de docents i responen segons el seu paper durant la pràctica. Així a l'apartat "en relació a un mateix"

han interpretat la relació que s'establien ells mateixos amb la pràctica, en comptes, de veure quina relació es produeix entre els participants i la pràctica: “ Desinhibició (posar-te davant del grup- classe); Superació personal (explicar el joc i que surti bé); Compromís (el grup entengui el joc i el realitzi bé); Responsabilitat (pel fet de jugar, les normes i el material)”.

Assenyalar que els estudiants *del joc telèfon tàctil* “en relació a un mateix” descriuen el compromís com ” participació activa i atenta. Destacar la cooperació del joc”; “en relació a la matèria”, consideren el compromís “o...per un objectiu comú”. Els del *joc policies i lladres*, “en relació als altres “ justifiquen la participació “ involucrant- se amb el col·lectiu”, però sense anomenar ni el com ni en quin moment de la pràctica aquestes actituds es donen. “En relació a les normes”, el respecte al material diuen: “bon ús del material”; “ en relació a la matèria” la motivació la descriuen com ”implicació de l’alumnat” i la participació com” a través de la col·laboració i cooperació entre companys i companyes”.

- Presento la taula que resumeix les respostes dels estudiants en cadascun dels apartats del qüestionari així com, les justificacions que se’n desprenen.

Pel que fa a l'apartat de “*relació a un mateix*”, l'estudiant planteja un joc i es trien actituds que es justifiquen amb la pràctica realitzada:

En relació a un mateix	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc de pedra, paper, tisores	Iniciativa personal	Sobreposar-te si perds per poder continuar.
Joc del paracaigudes	Creativitat	Execució oberta.
Joc del rellotge	Compromís	Passar la pilota al del costat.
	Responsabilitat	Passar la pilota correctament i no fer trampes.
Joc del bufaglobus	Creativitat	L'alumnat pot escollir segment corporal.
Joc la bandera	Iniciativa personal	A partir de la presa de decisions de cada participant per aconseguir l'objectiu del

En relació a un mateix	Actituds	Justificació dels estudiants
		joc.
	Responsabilitat	Es va promoure a través de rols en el joc.
Joc la pilota a la torre	Creativitat	Reflectida en els diferents rols (Atac- defensa).
Joc les 10 passades	Responsabilitat	Les normes es pacten i cal responsabilitzar-se d'elles.
	Iniciativa personal	Demandar la pilota i anar a buscar-la.
	Reflexió	Final de tot recordar què s'ha fet.
Joc 2 si 3 no!	Autocontrol	Saber el rol que fa, control d'emocions.
	Iniciativa personal	Llibertat de moviment i d'agrupament.
Joc del caça fantasmes	Superació personal	Les partides et permet veure si vas superant-te. Moltes accions depenen del nivell assolit en les pròpies habilitats motrius.
	Responsabilitat	Prendre iniciativa per actuar. Responsable en el teu rol i no fer trampes.
Joc la cacera	Compromís	Compromís personal de matar l'oposició.
	Responsabilitat	Cadascú té la responsabilitat d'assumir el seu rol.
Joc de representem figures	Creativitat	Crea i representar figures.

En relació a un mateix	Actituds	Justificació dels estudiants
	Responsabilitat	Tant individual com col·lectiu per realitzar la figura.
	Desinhibició	A partir de la música i l'expressió del cos.
Joc telèfon tàctil	Responsabilitat.	Pel bon funcionament i alhora de transmetre la mateixa consigna entre companys.
	Creativitat.	Variante: inventar-se un dibuix i expressió amb música (participació de l'alumnat).
Joc policies i lladres	Iniciativa personal.	Escollir la millor opció per escapar i no ser atrapat.
	Desinhibició.	Relativa llibertat d'execució.
	Compromís.	Assumir responsabilitat, escollint la millor opció.
	Responsabilitat.	Assolir un objectiu comú de grup.

Taula 42. Actituds en relació a un mateix, del grup 2 d'estudiants.

Les respostes dels estudiants a l'actitud de *creativitat* són diverses, per exemple: Els del *joc de representar figures* escullen l'actitud de creativitat, perquè els participants van intervenir proposant variants de recerca i descobriment a partir de formes originals. *El joc del bufaglobus*, els estudiants deixaven que els participants triessin segments corporals alhora de transportar el material (globus). I els del *joc del paracaigudes*, l'experimentació del material (paracaigudes) va ser lliure, procurant que els participants s'apropessin a un material desconegut.

D'altres argumentacions que presenten els estudiants al voltant d'aquesta actitud i que s'articula amb la intervenció pràctica són: *el joc de la pilota a la torre* "reflectida amb els rols d'atac i defensa" i *el joc del telèfon tàctil* "en una variant, inventar-se un dibuix i expressió amb música". Els estudiants relacionen el desenvolupament de l'actitud amb una variant concreta proposada en la pràctica.

L'actitud de *responsabilitat*, els estudiants la descriuen de la manera següent: els dels *joc de la cacera*, "calia assumir determinats rols dins del grup, i cada estudiant

havia de ser responsable del seu personatge perquè el joc es realitzés”. Ho van remarcar molt i sembla un element important per a ells. Els del *joc del caça fantasmès*, “la responsabilitat s’assumeix alhora de prendre iniciativa per actuar en el joc”.

Els estudiants del *joc del telèfon tàctil*, consideren que l’actitud s’ha fet veure a la pràctica quan es transmeten la mateixa consigna entre companys, i així el joc es realitzarà. El *joc de policies i lladres*, argumenten “assolir un objectiu comú de grup”, si cada participant coneix el seu rol dins el grup, el joc podrà evolucionar.

També l’actitud de responsabilitat l’argumenten de la manera següent: “es promou a través de rols; passar la pilota i no fer trampes; les normes es pacten i cal responsabilitzar-se d’elles; prendre iniciativa per actuar; tant individual com col·lectiu per realitzar figures .

L’actitud d’iniciativa personal, els estudiants la descriuen dient: els del *joc de les 10 passades*, relacionen el treball conscient de l’actitud amb la relació que es va donar entre un material (una pilota) i l’estudiant (demandar-la i passar-la). Els del *joc de la bandera*, es posa de manifest amb la presa de decisions dels participants.

L’actitud de desinhibició es descriu com la relativa llibertat d’execució o també , a partir de la música i l’expressió del cos. S’estableix una connexió entre l’activitat dels participants i el context de realització de la pràctica.

Destacar l’actitud de compromís quan els estudiants descriuen“ assumir responsabilitat, escollint la millor opció; compromís personal de matar l’oposició, passar la pilota al del costat.

Per acabar aquest apartat, l’actitud de reflexió es descriu com “ al final de tot recordar què s’ha fet”; l’autocontrol “ saber el rol que fa, control d’emocions”; i la superació personal “ les partides et permeten veure si vas superant-te. Moltes accions depenen del nivell assolit en les pròpies habilitats motrius”.

A l’apartat de “*relació als altres*”, destaco els aspectes recollits a la taula següent:

En relació als altres	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc l’ ós adormit	Cooperació	L’agrupació de l’alumnat i la no oposició mostren un treball cooperatiu on ningú perd.
Joc els submarins	Cooperació	Cada alumne ha de fer la seva funció dins el joc.

En relació als altres	Actituds	Justificació dels estudiants
	Contacte físic	L'element clau per l'execució.
Joc els paquets	Diàleg	Comunicar-se entre els participants per fer grups.
Joc el rellotge	Competició	En algunes variants: arribar abans que l'altre equip.
Joc els nusos	Diàleg	Embolicar-se i desembolicar-se calia comunicació entre el grup.
	Contacte físic	Agafats de les mans i així començar a embolicar-se.
Joc la bandera	Col·laboració	El joc porta a l'obligació de col·laborar per aconseguir l'objectiu.
	Participació	Una col·laboració implica tots els membres de l'equip participin en igual grau.
	Competició	Important per fomentar el valor del compromís i la superació personal
Joc de representem figures	Cooperació	Objectiu comú per fer figures.
	Contacte físic	Per poder construir les figures
	Diàleg	Posar-se d'acord alhora de fer les figures.
Joc la pilota boja	Diàleg	Van haver dubtes amb el joc però es va parlar i es va solucionar.
	Col·laboració	Fer passades entre l'equip.
	Competició	Aspecte inclòs en el joc. No calia potenciar res.
Joc la pilota a la torre	Contacte físic	Molt contacte físic pel tipus de joc.

En relació als altres	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc les 10 passades	Col·laboració	Oposició clara i objectiu d'equip (col·laborar).
	Diàleg	Es parlen de les normes, promoure el respecte amb la paraula dels altres.
Joc 2 si 3 no!	Contacte físic	Imprescindible en els agrupaments. Permet la cohesió i la relació amb el grup.
	Diàleg	Feedback constant: demanar ajuda per salvar-se.
Joc d'arrancar la cua	Competició	Base del joc: tenir més cues.
	Contacte físic	Degut a la lluita i aproximació d'arrancar la cua.
Joc de policies i lladres	Competició	Variante: 2 grups/2 zones amb rols diversos.
Joc de la cacera	Col·laboració	S'ha d'aconseguir matar a l'equip contrari entre tots els del meu equip.
	Comprensió	Entendres amb els companys del mateix rol.
	Diàleg	Diàleg no verbal amb els companys d'atac, per anar a matar els altres.
Joc telèfon tàctil	Participació.	Apte per a tothom, integració-inclusió. Ajustables a alumnes amb necessitats específiques.
	Contacte físic.	Comunicació amb el company amb el tacte (joc és de no mirar).
	Comprensió	La relació dibuix i percepció tàctil s'ha d'entendre.

En relació als altres	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc policies i lladres	Col·laboració.	Acorralant entre dos a un rival.
	Cooperació.	Distribuïnt-se l'espai de vigilància.
	Competició.	Oposició entre dos equips.

Taula 43. Actituds en relació als altres, del grup 2 d'estudiants.

Els estudiants *del joc de la cacera*, justifiquen l'actitud de la col·laboració dient que "s'ha d'aconseguir matar a l'equip contrari entre tots els del meu equip", els *del joc de la pilota boja* ho argumenten "fer passades entre l'equip"; i altres estudiants ho descriuen "oposició clara i objectiu d'equip; és obligatori la col·laboració per aconseguir fer el joc; acorralant entre dos a un rival". Tots els estudiants estan d'acord que l'element "equip" fomenta l'actitud de col·laboració.

L'actitud de competició, pels estudiants s'argumenta amb la lluita d'aconseguir un determinat nombre d'objectes, base del joc: tenir més cues"; pels estudiants *del joc de policies i lladres*, seran "2 grups/2 zones amb rols diversos" a partir de l'estructuració de l'espai i de la formació de dos equips quan es generi aquesta actitud. I els estudiants *del joc de la pilota boja*, argumenten que aquesta actitud està implícita i no cal modificar cap element de variació, ja que es dona per ella mateixa, es descriu en les regles del joc, "no calia potenciar res".

Pel que fa a altres respostes dels estudiants respecte a l'actitud de competició, destaco : " arribar abans que l'altre equip; important per fomentar el valor del compromís i la superació personal".

Continuant amb les respostes dels estudiants a les diferents actituds, i concretament a l'actitud del contacte físic, els *del joc 2 si 3 no!*: " imprescindible en els agrupaments. Permet la cohesió i la relació amb el grup"; els *del joc d'arrancar la cua*: " degut a la lluita i aproximació d'arrancar la cua"; els estudiants *del joc de representem figures*: "per poder construir les figures"; els *del joc dels nusos*: "agafats de les mans i així començar a embolicar-se" i els *del joc dels submarins*: " element clau per l'execució".

Els estudiants consideren que hi ha jocs que porten implícit aquesta actitud i que per ella mateixa ja no cal potenciar-la: " molt contacte físic pel tipus de joc"; " comunicació amb el company amb el tacte (el joc és de no mirar)".

L'actitud de diàleg, es planteja amb les següents aportacions dels estudiants: els del *joc de la cacera* “ diàleg no verbal amb els companys d'atac, per anar a matar els altres”; els del *joc de 2 si 3 no!* “ feedback constant: demanar ajuda per salvar-se”; els estudiants del *joc de les 10 passades* “es parlen de les normes, promoure el respecte amb la paraula dels altres”; els estudiants del *joc de representem figures* “ posar-se d'acord alhora de fer les figures”; els del *joc els nusos* “ embolicar-se i desembolicar-se calia comunicació entre el grup”; els del *joc els paquets* “ comunicar-se entre els participants per fer grups”; i els del *joc de la pilota boja* “ van haver dubtes amb el joc però es va parlar i es va solucionar”. Així doncs, els estudiants relacionen la intervenció pràctica del joc motor i l'actitud de diàleg amb la comunicació verbal i no verbal.

Els estudiants argumenten la participació amb els del *joc del telèfon tàctil* com “ apte per a tothom, integració- inclusió. Ajustables a alumnes amb necessitats específiques”. Però aquesta descripció queda descontextualitzada i per tant no té validesa en l'estudi ja que, els hi cal relacionar alguna part del joc que proposen i el moment el qual han fet conscient l'actitud. En canvi, els estudiants del *joc de la bandera* argumenten que com a equip han de participar per igual perquè és clau per a la col·laboració i desenvolupament del joc motor.

L'actitud de comprensió, els estudiants la detallen dient “ la relació dibuix i percepció tàctil s'ha d'entendre”; i “entendre's amb els companys del mateix rol”.

Per acabar, els estudiants argumenten l'actitud de cooperació amb les següents consideracions: “ l'agrupament de l'alumnat i la no oposició mostren un treball cooperatiu on ningú perd”; “cada alumne ha de fer la seva funció dins el joc”; “ objectiu comú per fer figures”; i “ distribuir-se l'espai de vigilància”.

Els estudiants fan en cadascuna de les actituds escollides una aproximació entre els elements propis del joc motor i les variants que van proposar durant la pràctica.

A l'apartat “*en relació a les normes*”, les respostes dels estudiants són a la taula següent :

En relació a les normes	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc l'ós adormit	Respecte a les normes pactades	Són normes de referència, no impositives.
	Respecte a les normes de seguretat	Sempre es discrimina un o varis sentits, i sempre hi havia algú de guia o ajuda.
Joc del bufaglobus	Respecte al material	Ús de globus.

En relació a les normes	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc els nusos	Respecte al material	Importància de construir el material, dona valor aquest i cal tenir-hi cura, inclòs el que no es crea.
Joc la bandera	Respecte al material	Fer-ho conscients i després del joc, recollir-ho tots plegats.
Joc la pilota boja	Respecte a les normes pactades.	Des del començament es van marcar molt clarament per seguir el joc amb normalitat.
Joc dels pirates del tresor	Respecte al material	Tothom col·labora endreçant al material.
Joc telèfon tàtil	Respecte al material.	Material de paper (targetes dibuixades).
Joc policies i lladres	Respecte a les instal·lacions.	Respectar les zones limitades i obstacles.
	Respecte a les normes pactades.	Complint les diferents condicions i situacions que proposaven.

Taula 44. Actituds en relació a les normes, del grup 2 d'estudiants.

Els estudiants els preocupa l'apartat de respecte a les normes i sobretot que es compleixin, com per exemple: els del *joc de la pilota boja* " des del començament es van marcar molt clarament per seguir el joc amb normalitat". Els estudiants descriuen la gran importància de complir les normes proposades pel bon funcionament del joc. Hi ha una gran necessitat de controlar les normes pactades o no pactades per així establir un ordre en la pràctica.

En canvi, l'estudiant del *joc l'ós adormit* destaca la conscienciació dels seus participants que les normes són pactades i argumenta " són normes de referència, no impositives ".

L'actitud de *respecte al material* , els estudiants del *joc dels pirates del tresor*, en finalitzar la pràctica demanen de recollir el material "tothom col·labora endreçant al material"; els del *joc de la bandera*, després de la pràctica insisteixen en la recollida de material ja que el joc es realitza a l'espai exterior i allunyat de l'espai

habitual de la pràctica: “fer-ho conscients i després del joc, recollir-ho tots plegats”; els del *joc dels nusos*, els estudiants van elaborar ells mateixos el material “importància de construir el material, dóna valor aquest i cal tenir-hi cura, inclòs el que no es crea”. Els del *joc dels bufaglobus* van en compte amb la cura d’un material concret, el globus, per poder desenvolupar el joc, i finalment, els del *joc del telèfon tàctil*, el respecte al material i el disseny de targetes es va comunicar a la resta de companys.

L’estudiant del *joc de l’ós adormit* justifica el respecte a les normes de seguretat dient “sempre es discrimina un o varis sentits, i sempre hi havia algú de guia o ajuda”. El joc motor és sensorial i l’estudiant modifica el joc a partir dels sentits, però sense oblidar que l’eliminació d’un sentit implica desconfiança en l’entorn que ens envolta. Per tant la seguretat és clau pel desenvolupar la pràctica.

Pels del *joc de policies i lladres*, el respecte a les instal·lacions va ser motiu d’interès ja que calia assenyalar ben bé els límits espaials del joc i per això ho varen recordar durant tota la pràctica “respectar les zones limitades i obstacles”. L’actitud de respecte a les normes pactades, els estudiants van intervenir diverses ocasions perquè els participants no distorsionessin les normes pactades de l’inici “complint les diferents condicions i situacions que proposaven”.

En l’apartat del qüestionari la “relació a la matèria” destacar l’actitud de participació amb els estudiants del *joc de les 10 passades* “implicant-se amb algun rol”. La preocupació dels estudiants va encaminada a que tots els participants tinguin una funció a fer en el joc.

Els estudiants del *joc del telèfon tàctil*, són del parer que és un joc que promou la motivació ja que implica “contacte tàctil i moviment”, però hi ha poca concreció en quin moment de la pràctica es diferencia l’actitud de motivació.

Els estudiants del *joc de policies i lladres*, justifiquen l’actitud d’interès a partir de les diverses funcions que cal assumir en el joc i com es desenvolupa: “implicació dels rols i la contextualització de la sessió”. L’actitud escollida no es justifica amb la pràctica, per tant falten elements que permetin relacionar l’actitud amb la pràctica.

En relació a la matèria	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc les 10 passades	Participació	Implicant-se amb algun rol.
Joc telèfon tàctil	Motivació.	Contacte tàctil i moviment.

En relació a la matèria	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc policies i lladres	Interès.	Implicació dels rols i la contextualització de la sessió.

Taula 45. Actituds en relació a la matèria, del grup 2 d'estudiants.

Els estudiants del grup 2 responen el qüestionari intentant argumentar l'actitud que han escollit. La justificació relaciona l'actitud amb la realitat pràctica i amb el joc motor com a intervenció pràctica per a visualitzar l'actitud.

Ara bé, les respostes dels estudiants són escasses o incompletes en les darreres preguntes del qüestionari, sobretot en l'apartat de relació amb les normes i amb la matèria.

Un dels motius d'aquest fenomen és que els estudiants responen immediatament després de la intervenció pràctica, per tal de poder descriure el més aviat possible l'actuació. Però, el fet de plasmar aspectes actitudinals, a partir d'un qüestionari després de la pràctica també implica, un major esforç per a l'estudiant i és per això que les darreres respostes han estat escasses o incompletes.

Continuant amb l'anàlisi de la darrera pregunta **sobre la tria de les actituds que s'han donat a la pràctica però que no s'han descrit al qüestionari**, les respostes dels estudiants són a la taula següent:

Altres aportacions a les actituds	Actituds	Justificació dels estudiants
Joc l'ós adormit		Acompanyament en les tutories.
Joc del bufaglobus		Joc amb possibilitats interdisciplinar.
Joc la bandera		Entre els companys i aconseguir l'objectiu proposat. A través de la discussió per aconseguir una estratègia. Van escollir l'opció de bandera estàtica o en moviment.
Joc les 10 passades		Mantenir una estructura de sessió (ordenada en grau d'esforç, prevenció de

Altres aportacions a les actituds	Actituds	Justificació dels estudiants
		lesions). Feedback entre tots per pactar les normes i assumir-les ja que se les fan més seves.
Joc dels caus	Paciència	Per entendre el funcionament del joc. Companys poc predisposats.
Joc 2 si 3 no!	Cohesió	Sentiment de pertinença en el grup. Un clima idoni de cohesió de grup.
Joc de policies i lladres	Diversió	Que el grup s'ho passi bé, no prenguin mal, interacció entre ells.
Joc de representem figures		Actitud dels companys i integració de tot el grup-classe.
Joc telèfon tàtil	Proximitat física i treball cooperatiu. Autocontrol	Companyonia . Escolta del propi cos. Atenció a la diversitat de capacitats i habilitats. Proximitat d'espais físics entre l'alumnat.

Taula 46. Altres aportacions a les actituds, del grup 2 d'estudiants.

Els estudiants en aquest apartat, donen respostes molt diverses, allunyant-se del propòsit de la pregunta. Es tracta d'un espai a on es fan anotacions del què han evidenciat i volen que en quedi constància després de la seva pràctica. Però, en cap moment, els estudiants integren reflexions de l'experiència viscuda relacionades amb noves aportacions lligades a les actituds.

Moltes de les reflexions que es formulen són aspectes que els ha commogut durant el procés del treball i en la pràctica ,però que no és important en el desenvolupament d'aquest treball. Això ho podem veure en l'estudiant que presenta *el joc de l'ós adormit*, els estudiants *del joc de les 10 passades* , els *del joc del bufaglobus*, i els *del joc de representem figures*. També, hi han estudiants que argumenten a partir d'actituds presents i argumentades en altres apartats. Els *del joc 2 si 3 no!*, els estudiants *del joc de policies i lladres* , i els estudiants *del joc telèfon tàtil*. En tots ells, hi falta contextualització entre la pràctica i el moment en que l'estudiant fa conscient l'actitud a partir d'elements de variació del joc.

El següent instrument d'anàlisi de dades que completa el qüestionari, i que es pot obtenir informació de la pràctica dels estudiants, a més a més, de les aportacions personals és l'apartat **d'observació** que es troba a **la fitxa del joc**. En destaco la taula següent:

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
Els paquets	Tothom té el mateix rol, i és adequat per incloure els estudiants en el grup. Important per conèixer als altres.	Trobar espais adequats a les possibilitats del joc i a les característiques dels estudiants.
Representem figures	L'actitud dels companys important per a nosaltres, ja que ens van facilitar la integració de tot el grup.	Anar millorant en autonomia dels estudiants alhora de crear figures. Imaginació i creativitat alhora d'oferir diverses possibilitat de resolució. Cooperació del grup per realitzar la figura escollida.
El paracaigudes	El joc s'ha adreçat a trets de cicle inicial i ha provocat actituds infantils	Importància del material. Joc apte per atendre la diversitat (ho hem demostrat amb voluntaris amb cadires de rodes). Competició entre els companys per no ser perseguits.
El rellotge	No contesten	Aprendre a jugar amb la cooperació dels companys. Els estudiants lesionats ajuden a recollir el material, muntar el circuit i participar en algunes parts del joc. Col·laboració i oposició a partir de material i equips.

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
El bufaglobus	No contesten	La seguretat del material pels participants és important. Competició amb equips i cursa.
Els nusos	No contesten	Cooperació amb els companys a partir de diverses situacions. Experimentar amb el cos i el moviment. Participació (millorar l'organització de petits i grups per després poder jugar amb gran grup i gestionar més el temps del joc ja que els estudiants acabaven amb temps diferents i augmentava l'espera. Possibilitats de resoldre la situació seria que una vegada acabat el joc anar a ajudar a la resta). La competició a partir de dos equips.
Els pirates del tresor	No contesten	Captar més l'atenció dels participants. Cooperació entre companys a l'hora de distribuir els rols de l'equip, els materials i les zones delimitades. Competició a partir de dos equips.
La bandera	La col·laboració entre els companys per tal d'aconseguir l'objectiu del joc, portar la bandera al teu camp. L'opinió a través de la	Introduir un nou rol a l'equip per potenciar el treball de col·laboració sacrificant-se per protegir al company.

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
	<p>discussió per tal d'aconseguir una bona estratègia que permet assolir l'objectiu del joc.</p> <p>Les preferències. Els participants van preferir que la bandera fos mòbil enlloc d'estàtica.</p>	
2 si, 3 no!	Cohesió amb el grup, creant un sentiment de pertinença.	<p>Discriminar la diferència visual en un joc tàctic amb l'ajuda de codis no verbals.</p> <p>Potenciar la competició a partir de materials.</p> <p>Col·laboració i oposició a partir de dos equips</p>
Caça fantasmes	<p>Augmentar el grau d'habilitat amb les accions que es proposen.</p> <p>Assumir responsablement el teu rol, sense fer trampes</p>	<p>La introducció d'un mòbil accentua la creativitat dels participants.</p> <p>Col·laboració i oposició a partir de dos equips amb un objectiu comú.</p>
Els caus	Calia molta paciència per part del mestre ja que els estudiants ens ho varen posar molt difícil alhora d'assimilar les normes i el funcionament del joc.	<p>Incloure novament els estudiants eliminats.</p> <p>Fomentar el treball cooperatiu amb nous rols.</p>
Pilota a la torre	Estem d'acord amb les actituds del test	Implicar a tots els participants fent modificacions dins els equips.
Les 10 passades	Prevenió de lesions. Important una progressió d'esforç en el joc i les seves variants	Totes les variants estan encarades al treball de la col·laboració i l'oposició, com per exemple: nombre de passades amb el mòbil, i

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
		variació del material.
Arrancar la cua	La relació amb el demès. El respecte entre companys.	Col·laboració entre companys alhora de tancar els ulls.
Pilota Boja	No contesten	Col·laboració amb l'equip a partir de la participació (tothom ha de rebre la pilota).
Policies i lladres	Que el grup s'ho passi bé (diversió), no prengui mal, i interacció entre ells.	Cooperació de l'equip amb la possibilitat de salvar els companys.
La cacera	Totes les actituds del test que hem escollit són els importants perquè el joc es desenvolupi.	No contesten
L' ós dormit	No contesta	Discriminació visual a través dels sentits. Cooperació entre la parella a partir de diversos rols.
Pedra, paper, estisores	No contesta	La persecució, el guanyar i el perdre com elements de competició.
Els submarins	Respecte i companyonia	Cooperació de l'equip per assolir una fita. Col·laboració i oposició a partir de dos equips amb rols diversos.
Policies i lladres	No contesten	No contesten
El telèfon tàctil	Companyonia (per la proximitat física i el treball cooperatiu); Autocontrol a partir de l'escolta del propi cos (present en el test)	La participació, l'autonomia personal, la concentració i la cooperació a partir de variants soci- afectives. Discriminació d'informació a partir de variant espai-

Títol del joc motor	Qüestionari: Altres actituds que han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en el qüestionari	Observacions després de la pràctica de la fitxa sessió segons les variants proposades
		temporal. Integració de tots els estudiants, per l'acceptació de diversitats en capacitats i habilitats.

Taula 46. Observacions de les pràctiques dels estudiants en la fitxa sessió i darrera resposta del qüestionari.

Dels 43 estudiants que formen el grup 2, 7 parelles i un estudiant no responen el darrer apartat del qüestionari. Les altres 14 parelles d'estudiants contesten l'apartat completant actituds ja presents en el qüestionari, però sense la incorporació de noves actituds que han pogut emergir durant la pràctica. És un espai en el qual l'estudiant té la possibilitat de prendre decisions al voltant de la seva pràctica i de les seves intencions. Un espai on l'estudiant pot utilitzar per incorporar decisions, intencions al voltant de les actituds viscudes en la pràctica.

Les respostes d'alguns estudiants són poc coherents amb la pregunta que se'ls hi formula, i per tant, el procés de reflexió de la seva pràctica es queda amb la simple acció. D'altres estudiants, identifiquen actituds a la pràctica però els hi manca precisió en conèixer en quin moment de la pràctica ho portarien a terme i en quines condicions.

Els estudiants del grup 2, són capaços de justificar que hi ha un vincle entre la pràctica i la presa de consciència d'actituds, a partir d'uns arguments que han experimentat. Val a dir que hi ha una falta de concreció alhora d'especificar quin element pràctic fomenta la presa de consciència de l'actitud escollida. Les respostes al voltant de la pràctica i de les actituds són el primer pas per donar intencionalitat educativa a la pràctica a través de l'actitud. L'estudiant viu un procés educatiu intencional: la pràctica i l'abordament d'unes actituds.

6 Conclusions

Aquest treball de recerca pretén respondre a dues preguntes d'investigació. Amb la primera, he realitzat una aproximació teòrica als aspectes que he considerat claus en el problema de recerca investigat. Aquest problema analitzat planteja, si els estudiants prenen consciència de les actituds que han emergit en les sessions realitzades a l'assignatura "Educació física i la seva Didàctica". Al voltant d'aquesta pregunta s'ha desenvolupat un marc teòric amb aspectes com l'Educació física i l'educació en valors en el currículum de primària d'educació física, a més de la formació inicial de mestres en aquest context educatiu.

La segona pregunta de recerca respon a quin ha estat el paper del joc motor en el treball educatiu de les actituds en la Formació Inicial de mestres de primària. Ha estat la proposta d'aplicació pràctica que els estudiants han desenvolupat i que ha servit per endinsar-me en el treball al voltant de les actituds en el joc motor dins de l'assignatura que impartia.

Per respondre a les preguntes d'investigació ha estat important conèixer i reflexionar sobre les possibilitats de l'Educació física a l'escola i com l'educació en valors hi pot prendre part. La formació Inicial de mestre ha de ser un espai de reflexió sobre la pròpia pràctica. Els aspectes teòrics i pràctics estan estretament relacionats a partir d'un vincle bidireccional. L'Educació física és una pràctica continuada, guiada i fonamentada per un seguit de plantejaments teòrics. La reflexió ajuda a millorar i perfeccionar la pràctica de l'estudiant.

Plantejar-se la necessitat d'una competència específica dels mestres per a una educació moral és clau. Una competència ètica-moral entesa, com a, que l'educació ha de comprometre al mestre al desenvolupament d'uns determinats valors. La relació interpersonal que s'estableix entre mestre i estudiant és un espai de relació moral insubstituïble i un tipus d'experiència que enforteix i dona credibilitat a tots els altres moments de formació (Puig Rovira, 1996).

Gervilla (2000)⁶⁷ assenyala que la qualitat, com a producte d'una bona educació, té com a eix central la qualificació i formació dels mestres. S'ha de relacionar la professionalitat i la vocació, per encarar-se amb èxit al coneixement de les actituds i valors actuals. Per això, en la Formació Inicial de mestres, s'han d'incloure continguts relacionats amb la formació, promoció i el desenvolupament d'actituds, que molt sovint són ignorades en els programes formatius. Evidentment, abans d'iniciar-se en un procés de programació, l'estudiant haurà de descobrir i

⁶⁷ Citat per Gutiérrez (2003: 34).

conscienciar-se d'elements actitudinals que poden emergir en el seu context d'educatiu.

L'actuació del mestre exerceix una notable influència sobre els estudiants de manera conscient o inconscient. Aquesta es fa especialment significativa quan el tema d'interès són les actituds. La manera de fer del docent entrellaça un entramat educatiu decisiu de cara al desenvolupament moral dels estudiants, com el que va unit a fer visibles els elements actitudinals. És necessari mantenir una relació de coherència entre les grans línies morals que precedeixen l'actuació docent i les actituds, però caldrà abans una vivència i conscienciació d'aquestes per després poder-les treballar de manera explícita a la classe l'educació física.

L'Educació física respon a plantejaments pràctics entenent la matèria com una àrea des de la qual es pot fomentar la participació i l'educació cap a la cultura física. Des d'on es pot considerar la matèria com un context per educar en els plans motrius, intel·lectuals i afectius de l'estudiant (López, 2003). És a dir, treballa amb la idea d'educar per al i a través del moviment. Educar per al moviment perquè l' Educació física és l'única àrea del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu; però també educa la vessant cognitiva, afectiva i social a través del moviment, ja que és un bon mitjà per fer-ho.

És important que els estudiants a la formació reflexionin sobre les característiques de l'Educació física que afavoreixen l'educació en valors per tal de justificar la idoneïtat de treballar a partir de l'àrea i per poder-les utilitzar com a recursos. Aquestes característiques han de ser referent i, alhora, contingut de la formació de l'estudiant; per això, a més de considerar les aportacions teòriques d'alguns autors (Ruiz Omeñaca, 2005; Prat, M, 2004), cal que reflexionin sobre la pròpia pràctica.

El mestre de primària d'Educació física, igual que qualsevol altre docent, reproduïx en la seva pràctica, i a través del currículum ocult, les actituds i les formes que ell va experimentar en pràctiques anteriors a l'escola (Pascual, 1997). La reflexió sobre el currículum ocult del futur mestre haurà d'incidir sobre diferents qüestions: gènere, rendiment o participació, competitivitat o multiculturalitat. Per ser coherent amb el què es vol transmetre, cal que hi hagi relació amb els aspectes axiològics, la pràctica de l'educació física i les finalitats del currículum de primària.

Des de l'enfocament pràctic, l'estudiant no es limita només a buscar una pràctica que afavoreixi l'eficàcia de l'aprenentatge motriu, sinó que treballa per poder dissenyar pràctiques d'aprenentatge motriu des del moviment. Aquesta idea és la que ens situa en un enfocament participatiu davant del de rendiment (Tinning, 1996).

La segona pregunta d'investigació plantejada sobre quin és el paper del joc motor en el treball educatiu de les actituds en la Formació Inicial de mestres de primària, serveix per endinsar-me en el treball de camp al voltant de les actituds en el joc motor dins l'assignatura que impartia. Aquesta pregunta la relaciono amb el que proposa Grundy (1991), pel que fa al currículum, entès com a pràctiques educatives de les persones. La teoria dels "interessos constitutius del coneixement" d'Habermas és un bon marc de referència per donar sentit a les pràctiques educatives. Habermas assenyala tres tipus d'interessos⁶⁸: tècnics, pràctics i emancipadors o crítics.

En aquest treball de recerca, l'interès pràctic apunta a la comprensió de l'entorn en el qual la persona ha de ser capaç d'actuar. Accedir a la pràctica, implica tractar-la i analitzar-la per conèixer el seu significat. Habermas⁶⁹ ho planteja de la següent manera: "l'interès pràctic és un interès fonamental per comprendre l'entorn mitjançant la interacció, basada en una interacció consensuada del significat". Els conceptes associats a la pràctica són la comprensió i la interacció. Es centra en un procés subjectiu on la persona interpreta el context segons cada situació.

Així doncs, la proposta pràctica que he portat a terme, inclou instruments que m'ha permès reflexionar sobre el paper del joc motor, com a espai educatiu en l'Educació física, a més de la presa de consciència de les actituds implícites a la pràctica. Segons les respostes dels estudiants, he diferenciat dos grups. Cadascun dels grups d'estudiants presenten unes característiques pròpies. Per una banda, els estudiants del grup 1, les seves respostes són de poca argumentació i, per tant, no puc determinar si hi ha hagut un treball de presa de consciència de les actituds desenvolupades durant la pràctica. Per altra banda, els estudiants del grup 2, tot i que presenten característiques similars al grup 1, es diferencien d'aquests perquè, les seves respostes i argumentacions, estableixen un lligam amb la pràctica. A partir dels elements quantitius del joc motor, es descriuen vincles amb els continguts actitudinals.

La pràctica per ella mateixa no podem dir que és educativa. Serà necessari conèixer quins elements són els més adequats per prendre decisions i, per tant, poder-los desenvolupar en la pràctica. No n'hi ha prou en tractar de comprendre la pràctica, a partir de predisposicions i significats previs. Calen processos de reflexió que l'analitzen i la perfeccionen. La construcció del significat i la interpretació de la

⁶⁸ Són interessos que envolten a les tres ciències que generen i organitzen el saber en la nostra societat.

⁶⁹ Citat a Grundy (1991:32).

pràctica esdevé element important alhora de reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge.

Efectivament, l'estudiant ha de fer explícita la presa de consciència d'actituds durant la pràctica. A partir del joc motor i dels seus elements quantitius (espai, material, nombre de jugadors i regles), l'estudiant justifica la seva pràctica amb la presència d'actituds durant el procés. Entendre el joc motor i els seus elements quantitius com a espai en la presa de consciència de les actituds, em permet argumentar la pregunta que plantejo en aquest treball.

Per donar un valor afegit a la pràctica, els estudiants experimenten un procés de reflexió, el qual, els hi permet justificar la importància d'unes actituds durant el desenvolupament, i que en moltes ocasions s'obvien. Poder explicitar les actituds, en el joc motor em permet fer evident el vincle entre l'Educació física i l'educació en valors. Alhora, com a docent, confirmo la necessitat de considerar que qualsevol aspecte en la classe d'Educació física s'ha d'expressar i tractar posteriorment. La intencionalitat de la nostra àrea curricular ha d'anar acompanyada de la seva evidència. La suposició de les intencions no asseguren la presa de consciència dels continguts actitudinals. Cal un procés de descoberta i reflexió per tal de assegurar-se el seu estudi. La reflexió de la pràctica esdevé un valor en la presa de consciència d'actituds.

Un dels aspectes a ressaltar en l'estudi, és la necessitat de justificar i contextualitzar les decisions preses al voltant de la pràctica. Amb els instruments utilitzats, un qüestionari i una fitxa de sessió, l'estudiant raona la seva intervenció pràctica. Els continguts actitudinals que apareixen amb més freqüència són els continguts en relació als altres. Això no significa que siguin més importants, sinó que, simplement són actituds més fàcilment observables que d'altres. Per exemple, és més fàcil detectar en un joc motor si l'estudiant col·labora o competeix, que no si realment s'esforça o es supera davant una dificultat. Tots ells, són aspectes que cal detectar per poder-les treballar a les classes d'Educació física.

Es fa difícil afirmar que els estudiants puguin intervenir en el tractament de les actituds, si abans no se'ls hi ha proporcionat les experiències d'aprenentatge que els apropin a una conscienciació i explicitació del conjunt d'actituds presents en la pràctica. L'Educació física i el joc motor poden tenir la intencionalitat en la recerca d'actituds malgrat que, moltes vegades, l'estudiant n'és totalment inconscient. Si es vol utilitzar el joc motor com a element de conscienciació de les actituds, cal dissenyar una pauta per fer-les emergir.

El joc motor proporciona nombroses funcions vinculades totes elles a la formació integral de la persona. És una eina fonamental dins l'àrea d'Educació física pel desenvolupament de les actituds però aquestes s'hauran d'etiquetar com espai educatiu, i per això és necessari un procés de tractament i reflexió. No podem afirmar que els jocs motors són "jocs ideals" per abordar actituds. Tampoc es pot afirmar que tots els jocs motors són un mitjà per transmetre actituds. Caldrà un procés de reflexió i un entorn que acompanyi i guiï de manera conscient el disseny i elaboració del contingut, perquè aquest sigui educatiu pel desplegament d'actituds. Que els estudiants prenguin consciència de l'existència d'actituds en els jocs motors implica que aquestes es facin explícites a la pràctica. El joc motor i les variants proposades són els elements que connecten la pràctica amb les actituds. L'estudiant prendrà consciència de les actituds en la pràctica si reflexiona i relaciona el procés en una acció educativa.

Els estudiants han experimentat situacions d'intervenció pràctica que els ha dut a considerar la possibilitat que les pròpies aportacions influeixen alhora d'abordar unes determinades actituds sent el pas previ a la seva compressió.

La posada en escena d'uns jocs motors i les variants permet poder construir coneixement. L'estudiant, subjecte al seu propi procés d'aprenentatge, a través de l'educació física ha de prendre consciència i argumentar-la amb la reflexió. L'opinió personal i la resposta intuïtiva alhora de prendre decisions en la tria de determinades actituds, no és suficient, sinó que cal una argumentació dels continguts a treballar. L'estudiant ha de construir una opinió professionalitzadora en el propi procés d'aprenentatge.

Ensenyar jocs motors no vol dir aprendre actituds, ni tampoc construir coneixements. Cal una connexió entre teoria i aplicació pràctica per resoldre situacions d'aprenentatge on l'estudiant pugui fer emergir de manera conscient les actituds. Per tal que es consolidin com a aprenentatges significatius útils, l'estudiant ha de ser el protagonista. Ha d'aprendre mecanismes i estratègies en situacions reals que li permeti l'anàlisi reflexiva de les diferents situacions. Per tant, durant el procés d'aprenentatge s'han de crear situacions d'implicació pràctica i reflexió, per tal que, l'estudiant sigui conscient del seu procés de percepció. Així doncs, les dinàmiques d'organització del joc motor són capaces de promoure, almenys potencialment, l'aprenentatge, en aquest cas d'actituds.

Ruíz Omeñaca (2004) és del parer que el currículum ocult és present tant en el context cultural de l'Educació física, com en la pròpia personalitat del docent i en els principis i valors que aquest assumeix de manera tàcita. El sentit moral dels comportaments està lligat a la intenció, però es manifesta explícitament a través de l'acció, sigui aquesta o no conscientment motivada.

El predomini de l'ocult com a context per conscienciar actituds, em situa davant la necessitat de portar aquests aspectes fins al terreny explícit, amb la finalitat d'aprofundir amb el coneixement de les formes en què el joc motor i l'educació física poden abordar qüestions d'actitud, com a pas previ a una planificació intencional de tots els elements actitudinals de l'educació física.

El paper que vaig desenvolupar durant aquest procés va ser d'adaptació a la situació. Una adaptació coordinada amb un paper d'organitzadora de la intervenció. Els estudiants abans de fer la pràctica, van fer una tutoria, la qual, els assessorava en les propostes i tasques que desenvoluparien. Els informava de totes aquelles opcions que els podien interessar per millorar la pràctica. La relació jeràrquica permet un control del grup, necessària sobretot en les dinàmiques de les participacions dels estudiants en la pràctica, però que en el transcurs del curs van ser més flexibles i modificables.

Els dos apartats següents, descriu primer, les propostes de millora del treball a l'aula i després, les perspectives de futur en la investigació. Una vegada, portat el treball a l'aula, els aspectes de millora que em plantejo són les següents:

Una primera proposta és, conèixer en profunditat i a partir de l'autoanàlisi, els aspectes més rellevants de l'Educació física i l'educació en valors. Partiria de les necessitats, inquietuds, dificultats dels estudiants en el marc de formació del mestre de primària.

El procés d'autoavaluació i d'autoconeixement em permetrà establir el punt de partida de tots els implicats alhora de comprendre les actituds i comportaments a la classe d'educació física. És una tasca complexa i suposa una implicació personal completa. Són exigències inherents a la professió i és indispensable abordar-les amb les màximes garanties. És necessari fer una parada, per reflexionar i analitzar el què són les nostres experiències i que més endavant esdevindran referent de formació.

És una temàtica complexa pel seu caire íntim i personal de la informació, però és la millor manera de conèixer les realitats. Les dinàmiques de grup poden anar encaminades a activitats diverses, com per exemple: intercanvi d'històries de vida, lectures en grup i entrevistes de la temàtica, etc. Qualsevol d'elles ens serveixen per obrir les vivències i construir-nos com a educadors.

Així, en el context de l'assignatura a la qual centro aquest estudi, cal conèixer el marc inicial de referència a partir de l'autoanàlisi i l'autoconeixement dels conceptes que volem abordar. Saber el punt de partida de la temàtica axiològica, em dona la possibilitat de contextualitzar el concepte i la seva aplicació pràctica. Tot i que era conscient de la possibilitat de la situació, no vaig voler desbordar a

l'estudiant afegint més càrrega a l'assignatura. La possibilitat de saber el punt de partida, m'hagués permès poder establir acords i consensuar aspectes per a la millora de la pràctica.

Les investigacions del professorat de Cohran-Smith i Lytle (1993) apunten que els problemes de les pràctiques són causades per la investigació sobre la teoria i la pràctica. Calen processos d'anàlisi i reflexió del context per articular millor aquests conceptes. És important identificar, en la mesura que sigui possible, evidències d'un interès teòric per a les pràctiques. El procés implicarà elements reflexius i emancipadors dels estudiants.

Una segona proposta de millora, la podem relacionar amb el plantejament de Grundy (1991) que parteix dels interessos d'Habermas. Així, l'interès pràctic esdevé la possibilitat de desenvolupar un currículum, en el qual els estudiants són subjectes del seu propi aprenentatge. La reflexió de la pràctica és fonamental per analitzar i examinar la pròpia pràctica i millorar-la en futures actuacions. Per tant, després de respondre al qüestionari, referent a la presa de consciència de les actituds durant la pràctica, l'estudiant ha de conèixer els resultats i consensuar-los amb la resta d'estudiants i la professora. Només així, podem millorar el procés de reflexió i tractament de l'educació en valors a les classes d'educació física. L'estudiant ha d'estar informat sobre el resultat de l'estudi, per avançar en futures intervencions pràctiques.

Una tercera proposta de millora apuntaria a explicitar els continguts actitudinals que es poden abordar en les pràctiques. D'aquesta manera, els estudiants mitjançant aspectes teòrics podran contextualitzar les seves pràctiques i raonar les seves accions. Elaborarien sessions d'Educació física a partir de continguts actitudinals prèviament treballats i consensuats. Les reflexions dels estudiants establirien el grau d'intencionalitat entre el què tenien previst abordar i el resultat final de la intervenció.

El darrer plantejament de millora és la necessitat de potenciar la intervenció pràctica. Com ja he anat desenvolupant durant tot el procés del treball, no n'hi ha prou amb la pràctica per abordar actituds. Els instruments d'aquest estudi confirmen, la necessitat d'un procés de reflexió i explicitació de les actituds en la pràctica. Efectivament, no podem donar per suposat que la pràctica, per ella mateixa, despregui a tots els estudiants la mateixa càrrega actitudinal. Així, queda palès en els dos grups d'estudiants plantejats en l'anàlisi de les dades. El primer grup d'estudiants responen aspectes al voltant de la pràctica sense conseqüències actitudinals. El segon grup d'estudiants, a més de la pràctica, descriuen la relació entre aquesta, els elements quantitius del joc motor, i les

actituds que es desprenen. Per tant, la pràctica ha d'anar recolzada per la creació d'instruments que donin identitat als aspectes que es volen desenvolupar.

Finalment, m'agradaria plantejar possibles recerques que podria desenvolupar a partir d'aquest treball. Aquestes són:

Per començar, els estudiants de formació inicial, podrien dissenyar un projecte que relacionés la pràctica amb continguts actitudinals. L'entorn d'actuació seria les classes d'educació física a les escoles de primària. La possibilitat d'intercanviar experiències amb realitats pròximes a la professió, dona un valor afegit a l'estudiant en formació. Proporcionar la vivència d'intervenir a les classes d'educació física de primària, potencia a l'estudiant a millorar el seu procés d'aprenentatge, relacionant continguts universitaris amb contextos educatius diversos.

Una segona perspectiva d'investigació consistiria en conèixer el paper de les pràctiques en els centres educatius durant el procés de formació de l'estudiant. En aquest context, es podria estudiar com l'educació física i l'educació en valors comparteixen un mateix espai a l'escola i centre de pràctiques.

Mentre, la primera perspectiva es planteja intervencions puntuals en una assignatura de la carrera de Grau, aquesta segona, pretén aprofitar, al màxim, el període de pràctiques per consolidar aprenentatges.

Una de les experiències més grans en la formació inicial de l'estudiant recau en el període de pràctiques. És l'espai més pròxim a la realitat que viuran els futurs mestres que cursen els estudis. És la primera presa de contacte amb la finalitat de forjar una sòlida personalitat i així superar les dificultats amb les que es trobarà a diari.

L'anàlisi de la realitat professional serà determinant per l'estudiant. Aquesta proposta té el propòsit d'ubicar a l'estudiant - docent en una realitat complexa plenes d'elements ètics i morals dispersos. L'estudi s'encaminaria a analitzar la pròpia realitat de l'aula, per continuar situant-se en la del centre educatiu i finalment en la pròpia realitat com a comunitat educativa. L'estudiant de pràctiques ha de conèixer l'entorn educatiu per saber cap a on va la seva professió.

En la classe d'Educació física existeix el binomi mestre – estudiant. Per comprendre quin és el model d'educació en valors és necessari conèixer com són cadascun dels seus elements: l'estudiant com a docent, establint el propi sistema de valors i el codi d'actituds i conductes. Una part interessant seria el reconeixement dels estils d'aprenentatge; l'alumnat com a grup, les seves relacions, els conflictes, les conductes que sorgeixen en la pràctica. Algunes eines

com les dinàmiques de grup, entrevistes i grups de discussió són òptimes per aquest estudi. La relació entre estudiant de pràctiques i l'alumnat, realitzant un esquema de com es produeix aquesta relació d'ensenyament – aprenentatge a partir de les metodologies que s'utilitzen, de l'actitud cap a ells, de l'existència de prejudicis o estereotips, de la selecció de continguts i els materials curriculars utilitzats.

En relació amb el centre i la comunitat, la informació és molt diversa i podria anar encaminada a: reconèixer l'existència o no de relacions de cooperació o col·laboració entre companys; l'anàlisi de documents de centre que relacionin el propòsit d'una educació en valors i finalment la reflexió a les relacions que es produeixen entre alumnat, mestres, i normativa de centre. A la comunitat educativa, els pares i mares, i altres persones vinculades al centre, són determinants per establir relacions d'identitat moral. Vincular a totes les persones en el procés educatiu dels infants és clau per desenvolupar una educació en valors.

Apostar per unes "pràctiques reflexives" que pretenen ajudar als estudiants a adquirir les formes essencials per ser competents en qualsevol entorn de pràctiques (Shön,1992).

La tercera perspectiva de futur aniria encaminada a concretar un programa d'educació en valors en l'educació física. Aquesta concreció ha de ser conseqüència d'un consens entre tots els participants. Quan l'objecte de formació és de vessant pràctica, convé treballar i reflexionar a partir de les actituds, perquè són continguts observables.

Una darrera perspectiva de recerca seria determinar les competències dels mestres de primària per educar en valors a través del joc motor. A través d'aquesta proposta es pretén concretar quines són les competències professionals pròpies dels futurs mestres per educar en valors utilitzant el joc motor com a eix vertebrador de l'aprenentatge.

Una vegada acabada aquesta recerca, tinc la sensació que inicio un procés de reflexió i millora en les meves pràctiques. Poder tenir l'oportunitat d'implicar-me en aquest procés, fa que sempre la formació sigui present en tot moment. Es tracta d'un període que m'ha fet créixer com a persona i professionalment. M'agradaria poder concretar tots aquests aprenentatges a aquesta nova etapa que ara comença.

7 Bibliografía

- Alcántara, José Antonio. *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: Ceac, 1988.
- Altet, Marguerite; Léopold Paquay; Perrenoud, Philippe. *La formación de profesionales de la enseñanza*. Montequinto Sevilla: Díada, 2007.
- Álvarez, Luis. "La formación del profesorado de educación física". *Tándem: Didáctica de la Educació Física*, (2000): 53-66.
- ANECA. *Libro Blanco. Título de Grado de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2005.
- Arnold, Peter J. *Educación Física, Movimiento y Currículum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Bantulà, Jaume; Vilanou, Conrad. *Joc Motor Tradicional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, 2006.
- Barbero González, José Ignacio. "Cultura Profesional y Currículum (Oculto) En Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio." *Revista de Educación.Madridno*. 311 (1996): 13-49.
- Bolívar Botía, Antonio. *Los Contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: Problemas y Propuestas*. Madrid: Escuela Española, 1992.
- Bolívar Botía, Antonio."Conocimiento didáctico del contenido y Formación del profesorado".*Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, no. 16 (1993): 113.
- Buxarrais Estrada, Maria Rosa. *La Formación del Profesorado en Educación en valores : Propuesta y Materiales*. 3ª ed. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2003.
- Camps, Victòria. *Los valores de la Educación*. 2a ed. Anaya, 1994.
- Camps, Victòria. *Virtudes Públicas. Premio Espasa Mañana De Ensayo*, Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

- Carr, Wilfred. i Kemmis. Stephen. *Teoría crítica de la Enseñanza : La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Carreiro Da Costa, Francisco. *Educação Física Escolar: Textos de Apoio*. Lisboa: ISEF. Centro de Documentação e Informação, 1982.
- Carreras Barnés, Josep; Perrenoud, Philippe. *El debat sobre les competències en l'Ensenyament Universitari*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2005.
- Catalunya. *Currículum: Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2009.
- Cerezo, C. Romero. *Incidencia de un programa de Formación Inicial del maestro especialista en Educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 1995.
- Cochran-Smith, Marilyn; Susan L. Lytle. *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002.
- Devís Devís, José. *Educación física, Deporte y Currículum :Investigación y Desarrollo curricular*. Madrid: Visor, 1996.
- Dewey, John. *Cómo pensamos : Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Diaz León, Serafín. *Educación en valores en Educación física : Educación primaria*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999.
- Elliott, John. *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1986.
- Escartí, Amparo. *Responsabilidad personal y social a través de la Educación física y el deporte*. Grao, 2005.
- Escartí, Amparo; Pascual, Carmina. i Gutiérrez, Melchor. *Responsabilidad personal y social a través de la Educación física y el Deporte*. Barcelona: Graó, 2005.

- Escudero, J. M. i López, J. *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 1992
- Fenstermacher, Gary D; Soltis, Jonas F.. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Fibla, Pilar. i Camps, Victòria. *Educació i valors: El Patrimoni Ètic de la modernitat*. Vic: Eumo, 1995.
- Font Lladó, Raquel. *La Formació permanent del professorat*. 2007.
- Fraile Aranda, Antonio. "El Profesor de Educación física como investigador de su práctica." *Tándem: Didáctica de la Educación Física* no. 15 (2004): 37-49.
- Fraile Aranda, Antonio. *El maestro de Educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.
- Fraile Aranda, Antonio. *Deporte escolar en el Siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva Europea*, El. Graó, 2004.
- Galera, Antonio D. *Juego motor y Educación física: Bases para una reforma*. Barcelona: Cims, 1999.
- García Blanco, Saúl. *VIII Simposium Historia de la Educación física*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Servicio de Educación Física y Deportes, 2000.
- García, Xus Martín. i Puig Rovira, Josep M^a. *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Grao, 2003, .
- Giddens, Anthony i Lizón, Ramón Ana. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1999.
- Giroux, H. A.; Freire, P. i MacLaren, P. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, 1990.
- González Lucini, Fernando. *Educación ética y transversalidad*. Alhambra Longman, 1994.
- González Lucini, Fernando. *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya, 1994.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.

- Guitart Aced, Rosa. *El tractament de les actituds en el context escolar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.
- Guitart, Aced, Rosa. "¿A qué jugamos? Los Valores en el juego." *Aula de innovación educativa* no. 52-53 (1996): 25-29.
- Gutiérrez Sanmartín, Melchor. *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Hernández Álvarez, Juan Luis, i Velázquez Buendía, Roberto. *La educación física a estudio: El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó, 2010.
- Imbernón, Francesc. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia Una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- Kirk, David. *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Universitat de València, 1990.
- Lagardera Otero, Francisco. *La conducta motriz.: un nuevo paradigma para la Educación física del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007.
- Lavega, P. "El juego en la educación física. En busca de una estrella polar." *Tándem: Didáctica de la Educación Física*. no. 10 (2003): 7-20.
- Lavega, P., i Lagardera Otero, F. "La educación física como pedagogía de las conductas motrices." *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, no. 18 (2005): 79.
- Lleixà Arribas, Teresa. "Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum." *Tándem: Didáctica de la Educación Física* VII, no. 23 (2007): 31-37.
- Lleixà Arribas, Teresa. *Educación física hoy :Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona, 2003.
- López Martín, Ramón, i Garfella Esteban, Pedro R. *El juego como recurso educativo :Guía antológica*. Valencia: Universitat de València, 1997.
- López Pastor, V. M., García-Peñuela de Miguel, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E. M., Monjas Aguado, R., i Rueda Cayón, M. "Algunas

reflexiones sobre Educación física y Pedagogía crítica." *Retos* no. 2 (2002): 29.

- López Pastor, Víctor Manuel, Monjas Aguado, Roberto, i Darío Pérez Brunicardi. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde, 2003.
- Martínez Martín, Miquel, i Hoyos Guillermo. *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- Martínez, M., i Buxarrais, M. Rosa. "Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar." *Aula de innovación educativa*. IX, no. 91 (2000): 6-9.
- Moreno Murcia, Juan Antonio. *Aprendizaje a través del juego*. Archidona Málaga: Aljibe, 2002.
- Moreno, J. A., i Conte, L. "La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del Alumnado." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 4, no. 1 (2001).
- Navarro Adelantado, Vicente. *El afán de jugar :Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde, 2002.
- Ortega, Pedro, i Mínguez, Ramón. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Pascual, C. "Análisis contextual en la formación del profesorado de educación física". *Revista de educación* (313), 161-178.
- Pastor, V. M. L., Aguado, R. M., i Brunicardi, D. P.. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Inde, 2003.
- Pérez Pueyo, Á. "La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física." *Tándem: Didáctica de la Educación Física* 7, no. 25 (2007): 81-92.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar : Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004.
- Prat Grau, Maria. *Els continguts actitudinals en educació física a l'educació primària*.2000.

- Prat Grau, Maria, i Soler Prat, Susanna. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde, 2003.
- Prat, Maria. "Actitudes, valores y normas en educación física." *Tándem: Didáctica de la educación física*. no. 2 (2001): 7.
- Puig Rovira, Josep M. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Puig Rovira, Josep M. *Qui ha d'educar en valors?* Barcelona: Brúixola, 2000.
- Puig Rovira, Josep M., i Martín García, Ma Jesús. *La educación moral en la escuela :Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé, 1998.
- Ríos, M., i Payà M. "Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral." *Tándem: Didáctica de la educación física*. 2, (2000).
- Romero Cerezo, Cipriano, i Cepero González, Mar. *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Romero, C. "Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física." Granada: Universidad de Granada, 2004.
- Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente. "Pedagogía de los valores en la educación física." *Madrid: CCS* (2004).
- Savater, Fernando. *Los caminos para la libertad: ética y educación*. 2ª ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Sicilia Camacho, Álvaro, i Fernández-Balboa, Juan-Miguel. *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde, 2005.
- Sicilia Camacho, Álvaro, i Fernández-Balboa, Juan-Miguel. *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen, 2004.

- Terricabras, Josep Maria. *Atreueix-te a pensar: La utilitat del pensament rigorós en la vida quotidiana*. Barcelona: La Campana, 2000.
- Tinning, R. *Educación física, la escuela y sus profesores*. Universitat de València, 1992.
- Torres, Jurjo. *El curriculum oculto*. Ediciones Morata, 1998.
- Trilla, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Velázquez, Roberto. "Educación deportiva y desarrollo moral: Algunas ideas para la reflexión y para la práctica." *Tándem:Didáctica de la Educación Física*. no. 7 (2002): 7-20.

8 Annexes

En aquest apartat presento els quadres que m'han servit per desenvolupar aquesta proposta:

Educació ètica

L'ètica és la reflexió sobre per què considerem vàlids certs comportaments i la comparació amb altres morals que tenen persones diferents. Té un caràcter analític, reflexiu i indagador, té vocació universal i és teòrica i abstracte. En altres termes, intenta explicar i demostrar què és el bé i el mal, i ho formula a partir de principis universals que tots puguem comprendre i compartir (Savater 1997).

L'ètica és un saber pràctic que s'ensenya de diferents maneres i constantment. És la forma de ser i de comportar-se, de treballar i divertir-se, de parlar i pensar, d'estar amb els altres i amb un mateix, el que posa en relleu els valors bàsics de cada ésser humà (Camps, 1990).

Educació moral

L'educació moral entesa com a construcció de la personalitat moral considera que la moral es construeix a partir de l'elaboració o reelaboració de les formes de vida i dels valors que es consideren concrets i adequats per a cada situació. La moral esdevé un producte cultural que depèn de cada subjecte i de cada comunitat . Així, doncs, la moral no ve donada ni es tria , cal un esforç de construcció personal, social i cultural; això vol dir que, davant els problemes morals és important analitzar les situacions i trobar solucions tant individuals com col·lectives (Puig, 1996). L'educació moral pretén impulsar la participació en pràctiques dissenyades per complir amb els objectius educatius que li són propis i a la vegada plasmar i oferir experiències de valor (Puig, 2003).

La moral és el conjunt de valors i de conductes que una persona o una societat sanciona com a positives o negatives; l'ètica, és la reflexió del per què són unes determinades conductes i d'altres

no (Savater, 2003:73).

El benestar moral implica un estar bé amb un mateix (autoestima, autorespecte) i amb els altres (empatia desenvolupada, capacitat de fruir solidari), constituint la base i meta de tot dret humà digne de consideració. Sorgeix una xarxa articulada entre drets morals dels éssers humans i la seva felicitat moral. Drets i benestar són una mateixa cosa. Les primeres són demandes o exigències que formulen les persones a títol personal, amb la finalitat que elles mateixes amb col·lectivitat ofereixin unes o altres les possibilitats de desenvolupament d'acord amb fórmules desitjables d'ajuda mútua, de manera que es produeixi el benestar col·lectiu i el benestar general (Guisán,2000).

Educació cívica

“...El civisme és, sobretot, una qüestió de convencions socials pràctiques al servei de la bona organització de la convivència.[...]una educació cívica que comencés a parlar de valors no resoluria la qüestió veritablement decisiva de com hauríem d'educar per ser conseqüents. [...] per tant les conviccions es justifiquen, sobretot, perquè són pràctiques, perquè fan possible la convivència, més que no pas perquè siguin bones en el sentit moral de la paraula (Cardús,2003:19).

Comprensió i acceptació de normes, principis polítics, pautes socials i costums presents en una societat (Bolívar 1992: 166-167).

Virtuts públiques

La moral és una de les qualitats que conforma una peculiar manera de ser i de conviure amb els altres. La virtut és allò que una cosa ha de tenir per funcionar bé i complir el per a què està destinada. Les persones han de tenir unes qualitats, unes virtuts, que posin de manifest la humanitat. La moral o l'ètica és el conjunt de virtuts o la reflexió sobre elles: la sèrie de qualitats que haurien de tenir les persones per ser-ho de debò i per fomentar societats democràtiques. L'autonomia de la moral genera un interès comú i ha de produir actituds favorables cap el procés democràtic (Camps,1990).

Educació de continguts actitudinals

És el conjunt de continguts que fan referència a les actituds, els valors i les normes, i que estan vinculats a un comportament, a una manera d'actuar i l'adquisició d'uns hàbits (Prat i Soler, 2003:21).

Taula 3: Definicions aclaridores respecte l'Educació en valors .

EDUCACIÓ FÍSICA I LA SEVA DIDÀCTICA I: Eduard Ramírez i Gemma Torres

DISTRIBUCIÓ DELS CONTINGUTS DEL CURS EN UNITATS DE PROGRAMACIÓ, 2008-09.

UPs	OBJECTIUS	CONTINGUT	AVALUACIÓ CONTINUA
UP1 Elements curriculars a l'àrea d' EF.	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre el significat i la importància de l'E.F. Analitzar el currículum a partir de les competències bàsiques. Analitzar els diferents blocs de continguts de l'àrea d'ed. f. a l'etapa de primària. Identificar i analitzar el joc i les seves possibilitats didàctiques. 	<ul style="list-style-type: none"> L'Educació Física a l'Etapa de primària. Anàlisi del currículum d'EF: objectius i continguts. Competències bàsiques i criteris d'avaluació a l'àrea d'EF. Els blocs de continguts a l'EF i la seva relació. Recerca d'un dels blocs de continguts i la seva realitat a l'escola. Classificació dels diferents tipus de jocs: jocs sensorials i jocs motors. Dimensions i variants del joc. El joc com a recurs didàctic. 	Articles i activitats d'ensenyament –aprenentatge. Exposició oral en grup. Anàlisi d'una realitat escolar en relació al bloc de continguts escollit. Presentació pràctica d'un joc i les seves variants. Recull de fitxes. Examen de la UP 1 CRITERIS D'AVAUACIÓ: 40% de la nota final .Cal aprovar cada una de les parts per separat.
UP2 Programació d'aula: La programació anual , la unitat de programació i la sessió d'educació física.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupar una programació anual d'E.F. Dissenyar una UP i conèixer els seus elements Dissenyar una sessió d'E.F. Posar en pràctica una sessió d'EF. 	<ul style="list-style-type: none"> Programació anual La programació d'aula La sessió i les seves parts Posada en pràctica d'una sessió d'E.F davant el grup-classe. 	Treball de programació anual (A i B) Treball de la UP amb l'anàlisi del vídeo d'una de les sessions d'EF. Posada en pràctica d'una sessió d'E.F individualment. Examen de la UP 2 CRITERIS D'AVAUACIÓ: 40% de la nota final .Cal aprovar cada una de les parts per separat.
UP3 Estratègies didàctiques i d'ensenyança en l' EF	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar les tasques didàctiques. Conèixer diferents recursos i estratègies didàctiques del/la mestra eficaç. 	<ul style="list-style-type: none"> Interacció mestre/a - alumnes Tasques didàctiques:intencionalitat educativa. La gestió del temps de pràctica. Comunicació didàctica. Organització del grup-.classe. 	Articles i activitats d'ensenyament -aprenentatge. Examen de la UP 3 CRITERIS D'AVAUACIÓ: 20% de la nota final .Cal aprovar cada una de les parts per separat. *ASSISTÈNCIA OBLIGATÒRIA EL 70% DE LES SESSIONS

UPs	OBJECTIUS	CONTINGUT	AVALUACIÓ CONTINUA
		<ul style="list-style-type: none"> • Feedback i tipus. • Aprenentatge significatiu. • Recursos materials i possibilitats. • Resolució de conflictes. 	PRÀCTIQUES.

Taula 18. Pla de treball de l'assignatura a partir d'Unitats de programació.

UP1: Elements curriculars a l'àrea d'Educació física.

OBJECTIUS

- Comprendre el significat i la importància de l'Educació Física.
- Analitzar el currículum a partir de les competències bàsiques.
- Analitzar els diferents blocs de continguts de l'àrea d'educació física a l'etapa de primària.
- Identificar i analitzar el joc i les seves possibilitats didàctiques i educatives.

CONTINGUTS

- L'Educació física a l' Etapa de primària.
- Anàlisi del currículum d'Educació física: objectius d'aprenentatge i continguts.
- Competències bàsiques i criteris d'avaluació a l'àrea d'Educació física.
- Els blocs de continguts a l'Educació física i la seva interrelació.
- Recerca d'un dels blocs de continguts de l'àrea i la seva aplicació en una realitat l'escola.
- Classificació dels diferents tipus de jocs: els jocs motors.
- Dimensions i variants del joc motor.
- El joc motor i el recurs didàctic.

AVALUACIÓ CONTINUA

Articles i activitats d'ensenyament –aprenentatge.

Exposició oral en grup.

Anàlisi d'una realitat escolar en relació al bloc de continguts escollit.

Presentació pràctica d'un joc i les seves variants.

Recull d'un fitxer dels diferents jocs motors realitzats en les sessions pràctiques.

Examen de la UP 1

CRITERIS D'AVAUACIÓ: 40% de la nota final .Cal aprovar cada una de les parts per separat.
Assistència obligatòria el 70% de les sessions pràctiques.

Taula 20. UP1.Elements curriculars a l'àrea d'Educació física.

<i>Objectius d'aprenentatge:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Analitzar els diferents blocs de continguts de l'àrea d'educació física a l'etapa de primària. • Identificar i analitzar el joc i les seves possibilitats didàctiques.
<i>Continguts:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Els blocs de continguts a l'educació física i la seva relació en el currículum. • Recerca d'un dels blocs de continguts i la seva realitat a l'escola. • Classificació dels diferents tipus de jocs: jocs sensorials i jocs motors. • Dimensions i variants del joc. • El joc com a recurs didàctic.
<i>Criteris d'avaluació:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presentació pràctica d'un joc i les seves variants. • Recull de fitxes dels diferents jocs motors presentats en les sessions pràctiques. • Examen de la UP 1.

Taula 21.Marc teòric per contextualitzar la posada en pràctica.

Mestres d'Educació Física

Noms i Cognoms:

Curs i any :

Nom i classificació del joc:

Data del dia de la pràctica:

- Fes una descripció de la dinàmica del joc que vares portar a la pràctica (quins aspectes vas tenir en compte alhora de desenvolupar el joc, com creus que va anar, què milloraries després de les teves reflexions, quins aspectes positius destacaries, ...)

A) Marca per **ordre de prioritat** del número **1**, la **màxima**, i el **4**, la **mínima**, els **quatre** valors i actituds que consideres més importants “**En relació a un mateix**” alhora de realitzar la teva pràctica .

<i>En relació a un mateix</i>	<i>Jocs motors sensorials (de no mirar i de mirar)</i>	<i>Jocs motors no tàctics (de tasques i de cooperació)</i>	<i>Jocs motors tàctics (de persecució, d'enfrontament i de cooperació/col·laboració-oposició)</i>
Hàbits higiènics			
Iniciativa personal			
Superació personal			
Autocontrol			
Desinhibició			
Reflexió			
Creativitat			
Compromís			
Autoimatge			
Responsabilitat			

A2) Explica les raons que expliquen com es reflectien **aquests quatre valors triats** en la teva pràctica.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

B) Marca per **ordre de prioritat** del número **1**, la **màxima**, i el **4**, la **mínima**, els **quatre** valors i actituds que consideres més importants “**En relació als altres**” alhora de realitzar la teva pràctica.

<i>En relació als altres</i>	<i>Jocs sensorials (de no mirar i de mirar)</i>	<i>Jocs motors no tàctics (de tasques i de cooperació)</i>	<i>Jocs motors tàctics (de persecució, d'enfrontament i de cooperació/col·laboració-oposició)</i>
Cooperació			
Comprensió			
Agressivitat			
Diàleg			
Acceptació de diferències			

Participació			
Contacte físic			
Competició			
Col·laboració			
Tolerància			

B2) Explica les raons que expliquen com es reflectien **aquests quatre valors triats** en la teva pràctica.

1.

2

3.

4.

C) Marca per **ordre de prioritats** del número **1, la màxima**, i el **3, la mínima**, els **tres** valors i actituds que consideres més importants **“En relació a les normes”** alhora de portar la teva pràctica.

En relació a les normes	Jocs sensorials (de no mirar i de mirar)	Jocs motors no tàctics (de tasques i de cooperació)	Jocs motors tàctics (de persecució, d'enfrontament i de col·laboració-oposició)
Respecte a les instal·lacions			
Respecte al material			
Respecte a les normes pactades			
Respecte a les normes de seguretat			

C2) Explica les raons que expliquen com es reflectien **aquests tres valors triats** en la teva pràctica.

1.

2.

3.

D) Marca per **ordre de prioritat** del número **1, la màxima**, i el **3, la mínima**, els valors i actituds que consideres més importants alhora de portar la teva pràctica .

<i>En relació a la matèria (el joc)</i>	Jocs sensorials (de no mirar i de mirar)	Jocs motors no tàctics (de tasques i de cooperació)	Jocs motors tàctics (de persecució, d'enfrontament i de col·laboració- oposició)
Interès			
Preferències			
Motivació			
Compromís			
Participació			
Opinió			

D2) Explica les raons que expliquen com es reflectien **aquests tres valors triats** en la teva pràctica.

1.

2.

3.

E) Quins altres valors i actituds han aflorat en la teva pràctica i que no s'han tingut en compte en aquest test? Justifica la teva resposta.

