

# **ANÀLISI DE LA PERCEPCIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN LA SECUNDÀRIA I L'EVOLUCIÓ EN EL SEU CURRÍCULUM**

**Treball final de Màster en Formació del  
Professorat d'Educació Secundària**

Jordi FORTET FONTSECA

Curs: 2015-2016

Montse Martín Horcajo

Universitat de Vic

6 de Juny de 2016

## ***Agraïments***

En primer lloc donar les gràcies a totes les persones entrevistades, sense ells aquest treball no s'hagués pogut portar a terme.

En segon lloc donar les gràcies a la meva parella i la meva família per l'ajuda i el suport rebut en tot moment.

Per últim i no menys important a la meva tutora, la Montse Martín. Gràcies per orientar-me en tot moment.

## **Resum**

El present estudi s'emmarca en una recerca històrica sobre l'evolució que ha tingut l'educació física en la secundària. L'objectiu és conèixer els canvis que s'han produït en l'educació física a partir de la LGE (1970). A més, es vol conèixer les percepcions que es tenen dels mateixos professors de la matèria, dels propis alumnes i dels altres membres de la comunitat docent.

S'utilitza l'entrevista per conèixer les percepcions que tenen els diferents membres que intervenen en la comunitat docent (alumnes, professorat d'educació física i professorat d'altres matèries). A través de la intervenció, l'anàlisi realitzat determina que la matèria ha progressat considerablement des de la llei general d'educació (1970), tot i que encara falta molt camí perquè l'assignatura tingui el reconeixement i la importància que es mereix.

**Paraules clau:** Professorat, alumnes, lleis educatives, educació física, percepcions, currículum.

## **Abstract**

The present study is a historical research about physical education (P.E) evolution in high school. The aim is know the changes in the physical education from LGE (1970). In addition, know the perceptions of the P.E teachers, teachers other subjects and the students.

The interview is used for know the perceptions of all teaching community members (students, P.E teachers and teachers other subjects). The physical education has evolution considerably from general education law (1970), even though the P.E subject haven't got the enough recognition and importance yet.

**Key words:** Teachers, students, education law, physical education, perception, curriculum vitae.

# Sumari

<b>1. Introducció .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Evolució històrica de l'educació i l'educació física .....</b>	<b>7</b>
2.1 Primera etapa: de 1970 a 1990.....	7
2.2 Segona etapa: de 1990 a 2000 .....	8
2.3 Tercera etapa: de 2000 a l'Actualitat.....	12
<b>3. Percepcions del professorat d'educació física.....</b>	<b>15</b>
3.1 Què ens referim quan parlem de percepcions? .....	15
3.2 De la gimnàstica a l'educació física .....	15
3.3 Percepció del grup d'iguals i de la societat .....	18
3.3.1 Quina opinió tenen els docents sobre la matèria d'educació física? ....	18
3.3.2 Quina opinió tenen els adolescents i la societat sobre la matèria d'educació física? .....	20
<b>4. Metodologia.....</b>	<b>24</b>
4.1 Perfil dels entrevistats .....	25
4.2 Instruments d'observació .....	27
<b>5. Anàlisi de la informació.....</b>	<b>30</b>
5.1 Revalorització de l'assignatura a nivell curricular .....	30
5.2 El gran dilema de les guàrdies .....	32
5.3 L'educació física en el punt de vista del personal docent .....	34
5.4 Existència del creixement horari de l'educació física .....	36
5.4.1 Juntes o separades.....	37
5.5 La mirada de la societat sobre l'educació física .....	38
<b>6. Conclusions .....</b>	<b>40</b>
<b>7. Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>42</b>
<b>ANNEX.....</b>	<b>46</b>
Annex 1: Carta de presentació a l'entrevistat .....	47
Annex 2: Confidencialitat .....	48

# 1. Introducció

El sistema educatiu del nostre país en els darrers anys està en un procés de canvi constant, el qual es construeix influenciat per les forces socials, polítiques, culturals i educatives que de vegades en comptes d'anar amb la mateixa línia de treball s'acaba adoptant moltes vegades per les persones que tenen el poder, és a dir, pels polítics i acaben derivant amb diferents conflictes socials.

El present treball sorgeix de les vivències que tenien els meus companys i companyes del màster en el qual explicaven la seva etapa en la secundària, i no valoraven positivament les classes d'educació física ni del professorat. Aquesta visió em va fer reflexionar i a la vegada motivar per conèixer l'evolució que havia tingut la matèria i quina importància li atorgaven els diferents agents implicats en l'educació.

Primerament, s'ha de tenir clar que la funció del professorat no ha de ser només impartir els continguts que toquen a la programació i ja està, sinó que ha de pensar la metodologia per aconseguir que els seus alumnes tinguin eines per aprendre els continguts, però el més important és seleccionar els continguts que tinguin sentit i serveixin realment per a la formació integral de la persona. Per tant, en primer lloc serem professors i posteriorment professors especialitzats en una matèria.

Com a futur docent d'educació física, tinc la necessitat de conèixer l'evolució que ha tingut la matèria des de la llei general d'educació (1970) fins a l'actualitat, coneixent tots els canvis produïts dins del currículum i al mateix temps poder-ho relacionar amb les percepcions que tenen els propis professors d'educació física, els professors d'altres matèries i els mateixos adolescents referent a l'assignatura. Aleshores, l'objectiu general d'aquest treball i els objectius específics són els següents.

- Conèixer els canvis que s'han produït en l'educació física a partir de la LGE (1970).
  - Conèixer la percepció de la comunitat docent en relació a l'educació física.
  - Conèixer els factors que poden incidir a infravalorar l'educació física.

El treball que s'exposa a continuació està estructurat en diferents parts. Seguirem el mètode científic de Quivy i Campenhoudt (2007). La primera part està composta per la fonamentació teòrica on hi haurà detallada tota la informació recercada per diferents autors. En aquest apartat s'hi podrà trobar l'evolució de l'educació física en les diferents lleis educatives, i les percepcions que tenen els professors d'educació física,

els professors d'altres matèries i els propis adolescents. Posteriorment trobarem la metodologia que s'ha utilitzat per poder realitzar la investigació, després l'anàlisi dels resultats obtinguts i finalment les conclusions extretes de l'estudi.

Adquirir tots aquests coneixements em permetrà, de cara a un futur proper, desenvolupar millor la meva tasca docent per tal d'adaptar-me a les característiques polítiques, institucionals i dels adolescents.

## **2. Evolució històrica de l'educació i l'educació física**

Per poder entendre les sensacions i percepcions del professorat d'educació física en els darrers anys, prèviament s'ha de realitzar un anàlisi del sistema educatiu espanyol i paral·lelament de les diferents lleis que han anat modificant l'educació en el nostre país. Ens centrarem en l'anàlisi a partir de la llei de 1970 anomenada Llei General d'Educació.

### **2.1 Primera etapa: de 1970 a 1990**

Abans que s'instaurés la LGE de 1970, l'educació física segons Gambau (2015) no era un element fonamental en els programes escolars, tenint un tracte del tot marginal. A més, Solé (2005) afegeix que durant el règim del general Franco l'educació física tenia l'objectiu de caràcter cívic i patriòtic en la formació dels joves. Seguint amb el règim Franquista, diferents autors com Palou, Ponseti Borràs i Vidal (2007) ens expliquen la doble concepció que tenia l'educació física en aquella etapa, on per una hi havia el concepte higienista de gimnàstica i per l'altra, el concepte d'esport modern derivat de l'escola anglesa.

A l'any 1961, tal i com ens indica Martín, Romero i Chivite (2015) hi ha un fet de gran importància per a l'educació física, ja que s'aprova la llei d'educació física, promoguda per José Antonio Elola Olaso. Aquesta llei, introdueix l'educació física als centres educatius no universitaris. Cinc anys més tard, es va crear el primer INEF a Madrid, per formar als professors d'educació física.

L'educació en general va tenir un canvi gràcies a la llei general d'educació i finançament de la reforma educativa del 1970 (LGE). Aquesta llei segons Martín [et.al] (2015), es basava fonamentalment en un sistema tancat, amb un model conductista que mantenia que ensenyar era modificar la conducta de l'alumne, on l'evolució de l'alumnat estava en el producte final, en les conductes observables. Per tant, els objectius plantejats eren terminals.

La LGE de 1970, té molta importància per a l'educació física segons Dalmau, Zabala, Gargallo i Viciano (2005), ja que passa a formar part de l'Ensenyament General Bàsic (EGB). Per altra banda, Martín [et.al] (2015) explica que l'educació física no va millorar el seu prestigi ja que no estava reconeguda com a àrea educativa específica. A més, no tenia un disseny curricular i tampoc una regulació del professorat, que era considerat com a personal variat. Reforçant aquesta idea del poc reconeixement del

professorat EF, Solé (2005) afegeix que era completament desvinculada de la resta de la comunitat docent, on es trobava en unes condicions discriminatòries i precàries. Un altre autor com Martín [et.al] (2015) justifica aquesta poca importància cap a l'àrea d'educació física a l'excessiva càrrega de continguts, sobretot en el cicle superior, juntament amb la falta de recursos materials i d'equipaments que entorpeixen l'evolució de l'EF, que té una càrrega horària de dues hores setmanals.

Amb l'arribada de la democràcia, al 1978 s'aprova la Constitució Espanyola, i posteriorment s'aprova la Llei General de la Cultura Física i de l'Esport. Aquesta llei és un punt d'inflació per a un major reconeixement professional dels professors d'educació física perquè com explica Martín [et.al] (2015) s'equivalen els títols d'INEF a llicenciats universitaris que es va resoldre definitivament amb la publicació del Reial Decret (1423/1992) citat a Solé (2005). Aquest autor afegeix que a través de la Llei de Reforma Universitària de 1983 i modificada el 1991, a les universitats es crea l'especialitat d'educació física, avui en dia convertides en facultats d'educació.

Al final d'aquesta primera etapa es crea una nova llei d'educació, la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), amb gran importància, ja que va ser la primera llei orgànica dins de l'estat espanyol i, tal com ens explica Solé (2005) no va suposar una evolució en els continguts curriculars, sinó una aproximació de les escoles amb les famílies, ja que es van crear els consells escolars. Per altra banda, Martín [et.al] (2015) afegeix que la LODE es centra amb la consecució del dret a l'educació bàsica, obligatòria i gratuïta, sense cap mena de discriminació.

## **2.2 Segona etapa: de 1990 a 2000**

En aquesta segona etapa, a través d'una reforma s'intenta que per mitjà de l'educació es puguin resoldre les desigualtats socials per aconseguir un progrés a nivell social. Per aconseguir-ho el sistema educatiu a través del principi d'igualtat d'oportunitats garantiria la qualificació i classificació dels estudiants mitjançant el resultat individual. Aleshores, el sistema educatiu serà concebut segons Cabrera (2007:151) com "el espacio privilegiado para la asignación de los individuos a las diferentes posiciones ocupacionales no mediante la herencia social, sino a través de los méritos contrastados por la educación en condiciones de competencia regulada y justa." Reforçant aquesta idea, Martín [et.al] (2015) explica que la nova llei és per adaptar-se a les demandes de la societat del moment. Aleshores, sabem que la societat evoluciona i és canviant, per aquesta raó l'educació no pot estar apartada de la societat i també ha de fer el pas d'evolucionar.



A través d'una nova llei orgànica s'intentarà aconseguir aquesta renovació de l'educació en l'Estat espanyol. S'aprova la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) que destaca segons Martín [et.al] (2015) per la participació de tota la comunitat educativa en la seva elaboració. A més, Cabrera (2007) explica que els objectius seran reduir la gran taxa de fracàs escolar i l'abandonament, a més de donar més autonomia al professorat ja que l'organització serà més flexible i més descentralitzat per part de l'estat. Aquesta descentralització, Martín [et.al] (2015) explica que és deguda a que s'estableixen els tres nivells de concreció curricular, és a dir, per una banda l'administració central, la autonòmica i finalment el propi centre.

Per tenir una visió més clara dels tres nivells de concreció i la seva funcionalitat, Martín [et.al] (2015) exposa que l'administració central marca l'ensenyament mínim, és a dir, els objectius, els continguts, els criteris d'avaluació i els horaris. Per altra banda, les comunitats autònomes desenvoluparan el seu currículum amb els objectius, continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació.

Si analitzem la LOGSE, podem observar tal i com ens indica Solé (2005) que els canvis més importants van ser allargar l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i considerar la formació permanent del professorat com un dret i una obligació. Per altra banda, Martín [et.al] (2015) ens parla que és un model psicopedagògic constructivista, és a dir, construir el coneixement mitjançant la modificació dels esquemes de coneixement previs de l'alumne.

Si observem els canvis més importants d'aquesta nova llei en l'àrea d'educació física, podem veure com passa a ser una assignatura obligatòria a primària, ESO i en el primer curs de batxillerat, i com ens indica Palou [et.al] (2007) la tendència va en dos corrents importants: l'educació per a la salut mitjançant l'exercici físic, i l'educació en valors positius mitjançant les activitats esportives, deixant de banda la basant gimnàstica i militar. A més, Martín [et.al] (2015) explica que no es redueixen els aspectes motors, sinó que també té en compte els aspectes cognitius, afectius i socials. Per tant, és un gran pas de l'àrea d'educació física en el currículum d'educació ja que és considerada d'igual importància que la resta de matèries, contribuint de forma global i integradora en la consecució dels objectius generals de l'etapa. A través de la LOGSE doncs, tal i com ens indica Dalmau [et.al] (2005) aporta a l'educació física el reconeixement i la igualtat amb la resta de matèries en totes les etapes educatives, a més de la titulació específica que ha de tenir el professorat que les imparteix.

Per corroborar aquesta idea, observarem a continuació la taula de continguts de la LOGSE i es podrà veure amb claredat la igualtat de les assignatures.

Àrees	Crèdits comuns	
	1r cicle	2n cicle
Llengua	8	7
Llengües Estrangeres	4	4
Ciències experimentals	4	4
Ciències socials	4	4
Educació Física	4	4
Tecnologia	4	4
Educació visual i plàstica	2	2
Música	2	2
Matemàtiques	4	4
<b>Total crèdits comuns</b>	<b>36</b>	<b>35</b>

**Taula 1:** Continguts LOGSE de l'ESO

Font: Solé (2005:202)

A més dels crèdits comuns de totes les assignatures, en aquesta nova llei educativa apareixen els crèdits variables i el crèdit de síntesi en cada curs acadèmic. Aleshores, com expressa Solé (2005) hi havia la possibilitat de fer més hores d'educació física i d'altres matèries durant la setmana. Els crèdits variables estaven classificats atenent diferents finalitats educatives i a la vegada hi havia una certa llibertat en el moment d'escollir-los, tot i uns barems imposats per l'estat.

En funció de les seves finalitats, tal i com ens explica Solé (2005), els crèdits variables es podien classificar en:

1. D'aprofitament i ampliació dels continguts treballats en les àrees comunes.
2. D'iniciació i orientació d'altres continguts acadèmics i professionals.
3. De reforç, destinats a ajudar als alumnes a superar les dificultats de les diferents àrees d'aprenentatge.

**50% àmbit científicotecnològic (ciències experimentals, matemàtiques i tecnologia)**

**30% àmbit d'humanitats (Llengua, Llengües Estrangeres, Ciències Socials i Religió)**

**20% de l'àmbit d'expressió (EF, educació visual i plàstica i música).**

**Taula 2:** Estructuració crèdits variables

Font: Solé (2005:203)

Una vegada es coneixen les finalitats i l'estructuració dels crèdits variables, cal dir que els alumnes, tal i com ens indica Solé (2005) estaven obligats a escollir dos de l'àrea de Llengua, un de llengua estrangera, un de matemàtiques i un altre de ciències socials. En el traspàs del temps, quan la reforma anava avançant es reduïen el

nombre de crèdits variables afectant directament l'àrea d'educació física ja que els crèdits que desapareixien eren els d'aquesta àrea.

A finals d'aquesta segona etapa es fomenta la formació professional vinculades a l'activitat física i l'esport, on es poden obtenir diferents titulacions de cicle mitjà i cicle superior referenciat al Reial Decret (2049/1995) citat a Solé (2005). Com explica Martín [et.al] (2015), el cicle mitjà rebia el nom de tècnic en conducció d'activitats físiques i esportives en el medi natural i estava composta per (1.400h), i el cicle superior era anomenat tècnic superior en animació d'activitats físiques i esportives i tenia una durada de (2.000h). D'aquesta manera molts alumnes trobaven la seva via d'accés a la universitat o al món laboral.

El 1995 s'aprova una nova llei orgànica anomenada, Llei Orgànica de la Participació i Avaluació i el Govern en els centres educatius (LOPEG). Aquesta llei no modifica l'estructura del sistema educatiu per la qual cosa no l'analitzarem, però sí que farem menció de les modificacions tal i com ens indica Martín [et.al] (2015), on afecta a la regulació dels òrgans de govern dels centres, en la funció directiva i en la inspecció educativa com a modificacions més importants.

Per concloure aquesta segona etapa, a continuació podrem observar les diferències més significatives entre la LGE (1970) i la LOGSE (1990).

LGE	LOGSE
Model conductista.	Model constructivista.
Objectius terminals.	Objectius de procés.
Conductes observables.	Capacitats.
Escolaritat obligatòria fins els 14 anys.	Escolaritat obligatòria fins els 16 anys.
Infravaloració de la FP.	Foment de la FP com alternativa i com a medi d'inserció laboral, s'amplien les famílies professionals.
No competències autonòmiques fins el final.	Nivells curriculars, amb importants competències curriculars.
No especificitat del professorat de EF.	Professores titulats en INEF.
Continguts no estructurats en blocs.	Blocs de continguts especificats.
La EF no es reconeix inicialment com àrea curricular.	La EF es obligatòria a l'ESO i 1r batxillerat. Dues hores setmanals.

**Taula 3:** Diferències significatives entre LGE i LOGSE.

**Font:** Martín [et.al] (2015:42)

## 2.3 Tercera etapa: de 2000 a l'Actualitat

Aquesta tercera etapa comença amb una nova llei anomenada Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE) de 2002, que mai es va arribar a aplicar per oposició política i que modificava totes les lleis d'educació fins al moment.

Però, el 2006 s'aprova la Llei Orgànica d'Educació (LOE). Martín [et.al] (2015:42) ens explica l'objectiu de crear aquesta llei i era per "millorar la qualitat de l'educació en el nostre país com a resposta als nous canvis socials i l'alt índex de fracàs escolar." Per tant, com s'ha pogut veure anteriorment cada llei proposada i aprovada ha estat per adequar-se a la societat que és canviant i millorar la qualitat educativa per afavorir a tots els alumnes.

El canvi més significatiu de la LOE va ser la incorporació de les competències bàsiques, cada matèria havia de contribuir en que l'alumnat les integrés per poder realitzar-se personalment, exercir la ciutadania activa i la més important incorporar-se a la vida adulta essent capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la seva vida. (Martín [et.al] 2015)

<b>COMPETÈNCIES BÀSIQUES</b>
<b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual.</b>
<b>Competència artística i cultural.</b>
<b>Tractament de la informació i competència digital.</b>
<b>Competència matemàtica.</b>
<b>Competència d'aprendre a aprendre.</b>
<b>Competència d'autonomia i iniciativa personal;</b>
<b>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic;</b>
<b>Competència social i ciutadana</b>

**Taula 4:** Competències bàsiques.

Font: LOE (2007:19)

D'aquestes vuit competències bàsiques, l'educació física segons Martín [et.al] (2015) contribueixen de manera directa a la consecució de dues, és el cas de la competència en el coneixement i la interacció en el món físic i també en la competència social i ciutadana. Gambau (2015) reforça aquesta idea i afegeix que l'educació física desenvolupa un paper important en l'aprenentatge transversal, ja que pot contribuir de manera única en l'aprenentatge d'altres assignatures i a desenvolupar aptituds transferibles per ajudar l'èxit més enllà del currículum.

Al 2013 s'aprova després de moltes crítiques la Llei Orgànica per la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE), que modifica directament la llei anterior la LOE.

Si observem els canvis més significatius d'aquesta nova llei, tal i com ens indica Cortés (2014) citat a Alonso (2015) és el model de competències educatives que han passat a ser set i anomenades "clau".

<b>COMPETÈNCIES CLAU</b>
<b>Comunicació lingüística</b>
<b>Competència matemàtica i competència bàsica en ciències i tecnologia</b>
<b>Competència digital</b>
<b>Aprendre a aprendre</b>
<b>Competència social i cívica</b>
<b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>
<b>Consciència i expressions culturals</b>

**Taula 4:** Competències clau.

**Font:** LOMCE (2013)

Continuant analitzant la nova llei, ens trobem tal i com ens indica Cedrún (2013) citat a Alonso (2015) que la LOMCE fomenta la desigualtat entre les diferents classes socials en funció del seu nivell econòmic, fins al punt de no permetre que els seus fills arribin a cursar estudis superiors degut a la falta de recursos. Un altre aspecte a destacar són les avaluacions externes, cada alumne haurà de realitzar avaluacions en finalitzar les diferents etapes educatives, aquest fet afavorirà la categorització de l'alumnat i el resultat envers el procés. Analitzant aquestes modificacions, podríem pensar en un retrocés de l'educació i no d'un pas endavant.

Si es trasllada a l'àrea d'educació física aquesta llei també suposa un retrocés per diferents motius. Un d'ells, com explica Martín [et.al] (2015) és que l'educació física passa d'un bloc d'assignatures específiques, per la qual cosa no es concreta de forma estatal la càrrega horària, donant llibertat i discrepàncies entre les diferents comunitats autònomes, i a la vegada entre els centres educatius. Romero (2014) citat a Alonso (2015) va més enllà i ens explica que cada comunitat autònoma depenent de la importància que li doni a la matèria pot provocar un desequilibri en els continguts d'aquesta assignatura, ja que pot passar que una comunitat imparteixi més continguts que d'altres.

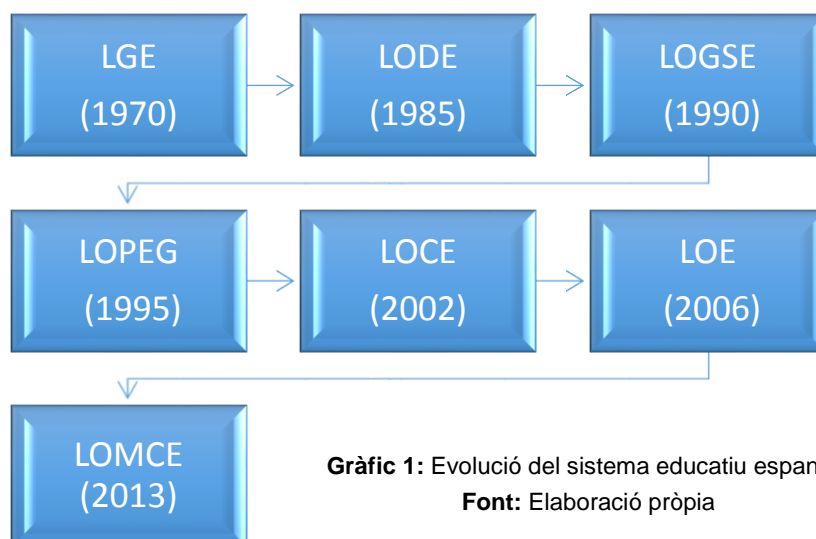
Reforçant aquesta idea, Alonso (2015:9) explica que:

La LOMCE, en su disposición adicional cuarta, afirma que busca acabar con la obesidad infantil y sedentarismo que ahora mismo azota nuestra sociedad, aunque por otro lado en el reparto horario lo que se aprecie sea todo lo contrario, es decir, una reducción de horas atribuidas a la Educación Física a favor de las asignaturas que se consideran troncales (Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales...).

Per tant ens trobem en aquesta controvèrsia, en comptes d'augmentar les hores d'educació física les disminuïm, a més tenim informació recent de la UNESCO (2015) citat a Gambau (2015) on ens indica que el temps real d'aprenentatge en l'educació física del currículum hauria de contenir entre 120 i 180 minuts setmanals, amb previsió d'augmentar-les sense comptar-hi el temps dedicat per canviar-se de roba o el desplaçament a les instal·lacions.

Un altre motiu com explica Martín [et.al] (2015) és la desaparició d'una competència clau per aquesta àrea com la de coneixement i interacció en el medi físic i natural. A més un dels aspectes que més s'ha lluitat en l'àrea d'educació física, el reconeixement de la diversitat de l'alumnat, es trenca per l'aparició de l'estandardització dels aprenentatges, és a dir, valorar el resultat final i no el procés. Gambau (2015) per la seva part explica que la nova llei educativa suprimeix les titulacions de mestre/a d'educació física que passa a ser una menció dins de la carrera de mestre/a d'educació primària. Aquest fet pot provocar que el nou professorat no obtingui les suficients competències per realitzar i abordar un bon treball dins l'àrea d'educació física.

Per concloure aquest apartat, a continuació observarem l'evolució del sistema educatiu espanyol des del 1970 fins a l'actualitat.



**Gràfic 1:** Evolució del sistema educatiu espanyol  
**Font:** Elaboració pròpia

### **3. Percepcions del professorat d'educació física**

En aquest apartat s'observarà els canvis evolutius del concepte de l'educació física que anteriorment era més coneguda com la "gimnàstica, a més, d'aprofundir sobre les percepcions i opinions que tenen la comunitat de docents i la societat en general amb la matèria d'educació física.

#### **3.1 Què ens referim quan parlem de percepcions?**

Per comprendre les percepcions que té la societat i la comunitat educativa, prèviament s'ha de tenir clar el concepte de percepció i, Oviedo (2004:90) ho explica definint-la com "una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)" Aleshores, estem parlant dels judicis que una persona realitza a través d'una informació rebuda o d'una experiència. Seguint amb aquesta idea Roca (1991:12) ho expressa dient "el hombre atribuye lo que ocurre en su ambiente a unos factores causantes determinados y esta explicación causal de las acciones- ya sean propias o de los otros- influye en su conducta en tanto que contribuye al significado de ésta y por lo mismo a su posible predicción y control". Si analitzem aquesta definició en l'àmbit de l'educació física, es pot extreure com les percepcions de les persones moltes vegades vénen influenciades per la pròpia experiència o pel que s'ha vist en determinades situacions.

#### **3.2 De la gimnàstica a l'educació física**

Com ja s'ha vist en l'apartat anterior, l'educació física prové d'uns temps on s'utilitzava pel règim franquista com un instrument de moviment, i no exactament del motriu. Aleshores, com ens planteja González (2015) pot ser que encara arrastrem les connotacions negatives de la gimnàstica heretades en aquella època.

A dia d'avui, l'assignatura d'educació física ha realitzat diferents passos endavant. Albarracín, Moreno, Beltrán (2014:226) ens parlen que actualment és una assignatura obligatòria dins del currículum escolar però, "aún se trata de una materia escolar que ocupa un estatus educativo bajo y recibe escasa valoración por parte de la comunidad educativa." A més, s'ha de diferenciar entre el currículum escrit i l'amagat, ja que l'escrit està considerat correctament, però l'amagat segueix mantenint l'assignatura com una "maria" simplement. Reforçant aquesta idea en la qual l'àrea d'educació física

és de “segona categoria”, hi ha la creença que és improductiva, i González (2015:8) ens explica aquesta percepció de la societat dient: “que no enseña apenas de nuevo y que, como mucho, es capaz de ofrecer numerosas experiencias motrices a lo largo de las diferentes etapas educativas.”

Hi ha diferents teòrics del currículum de l'educació física que coincideixen tal i com ens indiquen Albarracín [et.al] (2014) que la principal raó del baix estatus d'aquesta assignatura és com a conseqüència del principal propòsit de l'escola, l'educació de l'alumnat sempre ha estat especialment vinculat amb el coneixement teòric i al desenvolupament de les capacitats intel·lectuals. Per la qual cosa, González (2013) ens parla que un dels factors d'aquesta poca valoració social a l'educació física podria ser el fet que els continguts no són considerats transcendents per la vida adulta i professional dels alumnes.

Aleshores, seguint amb aquesta perspectiva, Albarracín [et.al] (2014) ens parlen sobre els propòsits més importants i seriosos de l'escola, els quals s'assoleixen a través de certes matèries teòriques, per la qual cosa s'infravaloren les contribucions que pot oferir l'educació física. Per altra banda, Kirk (1990) citat a González (2013) fa la reflexió que les activitats físiques no tenen valor educatiu en sí mateixes, ja que no tenen criteris de valor educatiu però poden tenir un valor instrumental amb l'objectiu de desenvolupar unes altres qualitats molt valuoses.

Reforçant aquesta idea, Gambau (2015) explica que el problema de no implementar-se procediments de control ni garantia de la qualitat a l'hora d'impartir l'educació física, provoca que no hi hagi una revisió del currículum sobre els resultats per poder replantejar futures intervencions, el fet de no utilitzar indicadors de referència com a base per a una avaluació periòdica i efectiva de la prestació deixa molt obert la metodologia i els continguts d'aquesta assignatura. Per aquesta raó, s'arriba a la consideració que l'educació física és una assignatura “Maria” on Mudekunye (2012) citat a Albarracín [et.al] (2014) indiquen que l'àrea adopta un rol secundari en l'estructura educativa. Per aquesta raó, González (2015:13) parla de focalitzar l'acció del docent en l'aprenentatge, on “el alumnado debe aprenderse el guion de su obra de teatro y el profesorado ofrecer un escenario donde representarla” posant títol a l'obra anomenada “Un cuerpo para toda la vida”.

Un dels aspectes importants si es vol que l'àrea sigui respectada i tingui tendència a progressar, com indica González (2013:89) “empezar por cambiar algo tan insignificante para algunos como es nuestro verdadero nombre. No es gimnasia, es



educación física.” A més, és una de les poques àrees que en el seu títol apareixen dos conceptes, González (2006:2) aprofundeix en aquest aspecte “de los dos conceptos el primero es infinitamente más importante: el segundo una herramienta muy potente; demasiado potente como para ser infravalorada y menospreciada.”

L'orientació del currículum d'educació física ha anat evolucionant, ja que com ens indica González (2015), la LOGSE estava clarament enfocada a l'esport però, la LOE i la LOMCE han anat focalitzant l'atenció amb l'acció docent, en l'adquisició d'un estil de vida saludable a través de la pràctica d'activitat física. En la imatge que a continuació es mostra es veu clarament l'evolució de la tendència de l'àrea d'educació física.



**Imatge 1:** Evolució de l'educació física 1990 a 2015

**Font:** González (2015:9)

Un dels conflictes principals que es troba la nova llei educativa és el fet de no seguir les recomanacions del parlament europeu i a més, retallar hores de l'assignatura. Però, els professionals haurien de centrar les seves forces, tal i com ens indica Albarracín [et.al] (2014), en aprofitar les hores que siguin de qualitat i al mateix temps aconseguir que existeixi una bona valoració de l'assignatura. Ja que una gran part de la responsabilitat del status que rep l'educació física segons González (2015) rau en el mateix professorat, que pot revaloritzar la matèria amb una adequada formació. I això passa per oferir als alumnes diferents possibilitats de transferir tots els aprenentatges a la seva vida diària.

Com indica Albarracín [et.al] (2014) seria interessant que el professorat tingués present aquest objectiu i poder transmetre-ho a la comunitat educativa i els responsables del currículum per afavorir una millor valoració de la matèria i dels seus professionals. A més, González (2015:11) ens diu que “ no puede ser que el recuerdo que tengan de mí cuando sean mayores sea de miedo, de aburrimiento, de pasatiempo, de pura diversión, de asignatura María”, sinó s'ha de buscar que tothom tingui al cap l'educació física com una matèria important de coneixement del cos i tenir les eines suficients i hàbits per saber-lo cuidar.

### **3.3 Percepció del grup d'iguals i de la societat**

Com s'ha vist anteriorment, l'assignatura d'educació física és considerada de poc pes a nivell curricular però, com són considerats els professionals d'aquesta matèria? A continuació, s'intentarà fer una aproximació sobre les percepcions que tenen els mateixos companys de professió, els adolescents i la societat sobre l'àrea d'educació física.

#### **3.3.1 Quina opinió tenen els docents sobre la matèria d'educació física?**

Abans de realitzar un anàlisi sobre les percepcions que hi ha en la comunitat de professors, ens centrarem en la titulació per exercir la professió, ja que com ens indiquen Martínez, Bores i Garcia (2007) la professió està millor que fa una dècada però el futur és incert per diferents aspectes. El nou sistema de titulacions afecta directament a l'especialitat de primària que ha desaparegut i per exercir de mestre/a només s'ha de realitzar una menció, i si observem els graus de Ciències de l'Activitat física i de l'esport (CAFE) tenen la tendència a orientar-se cap a altres àrees diferents a la docència. Reforçant aquesta idea, González (2015:12) ho concreta expressant que “el de magisterio forma maestros y maestras generalistas para impartir la educación primaria. Y el grado de CAFE es más descafeinado que nunca.” Per la qual cosa, Martínez [et.al] (2007:5) explica el risc “de entender la docencia como una salida menor, algo que ya sucede en carreras donde la docencia es la salida “frustrada” de muchos licenciados”.

També, hem de tenir en compte segons Gonzalez (2015) que per exercir de professors d'educació física en la secundària és necessari realitzar un màster en formació del professorat d'educació secundària que substitueix a l'anterior CAP. Per altra banda, Martínez [et.al] (2007:5), afegeix que s'ha de considerar “la docencia en secundaria no necesita menos especialidad que otros ámbitos, sino, tal vez, incluso más.” Per tant, el màster obligat per a totes aquelles persones que vulguin exercir la professió ha de permetre adquirir una formació específica per poder realitzar la feina amb garanties, sense deixar de banda la formació continua tant necessària per a totes les professions.

Segons González (2013:90), la idea difusa i equivocada que rep l'educació física en general dels diferents membres de la comunitat educativa, fonamentalment és a conseqüència dels “ records de la seva pròpia experiència, que dificulta l'aproximació dels punts de vista entre docents i entorpeixen l'ensenyament i la consideració com a professionals.” Per comprendre aquesta situació, cal fer una visió en el passat i com

diu Martin (2015:8) “la práctica en los centros era muy diferente, por ejemplo, por la heterogeneidad del profesorado con capacitación muy diversa”, per la qual cosa, hi havia professors amb més coneixements que d’altres, ja que s’ha de tenir en compte que les primeres oposicions no van ser fins a l’any 1985. A més, com indica Solé (2005) la figura del professor/a d’educació física estava desvinculada de la resta de la comunitat docent, que es trobava en unes condicions precàries i discriminatòries, ja que la matèria ocupava espais marginals en l’horari o bé tradicionalment dedicats a l’esbarjo. A través d’aquesta precarietat i de la poca importància que se li donava a la matèria es poden entendre les reaccions d’alguns membres de la comunitat educativa però, han anat entrant nous professionals amb més formació i dedicació per canviar aquestes experiències tal i com ens indica Albarracín [et.al] (2014:230) “los profesores más mayores de educación son los que dan menos importancia a la materia”. Els professors més joves són els que li donen més importància ja que observen que hi ha una organització i ja s’ha oblidat el fet de donar només la pilota de futbol, és a dir, hi ha una metodologia i una formació més formativa que anteriorment.

Seguint amb aquesta idea en què els docents més joves tenen una altra visió sobre la matèria d’educació física, encara els professors d’aquesta àrea han de seguir lluitant per evitar comentaris que s’escolten en les reunions d’equip docent en els diferents centres educatius o fins i tot en converses entre professors. Per exemple, Albarracín [et.al] (2014) a través d’una entrevista amb un professor, explica que els professors d’altres matèries no entenen com poden realitzar dues hores d’educació física i baixar al pati a jugar, si tenen mancances en llengua o matemàtiques. Per altra banda, González (2013) explica com unes companyes de feina li demanaven al professor que cansés als alumnes perquè d’aquesta manera anirien relaxats a les seves classes. El mateix autor ens posa una altra situació en la qual un docent demana l’hora d’educació física perquè els alumnes realitzin un examen d’una altra matèria. Però, aquesta situació va més enllà tal i com ens indica González (2013:88) “permitir que el tiempo de mi clase sea utilizado para otros fines, no ayuda en nada a fortalecer el contenido educativo del área. Y menos aún tras escuchar el comentario añadido de mi compañero, en el que afirmaba que “total, para lo que hacéis en EF””.

Aquestes situacions són les que poden afectar a l’àrea d’educació física i el prestigi que cada professor de la matèria li vulgui donar, per la qual cosa s’ha de lluitar perquè aquest tipus de situacions no succeeixin o no es repeteixin. Per aquesta raó, González (2013) parla que un dels factors més importants del poc prestigi que té l’educació física és responsabilitat del propi professor de la matèria. I va més enllà

dient que és l'obligació de tots els docents de l'àrea justificar la importància i el valor intrínsec que l'educació física exerceix dins el currículum escolar. Reforçant aquesta idea, Albarracín [et.al] (2014:226) ens parla de la renovació de la matèria “con una adecuada formación, la unificación de criterios para consolidar el cuerpo pedagógico de la signatura, su buen hacer profesional y la adecuada justificación ante la comunidad educativa de la importancia de la educación física.”

La situació en els centres docents va més enllà, ja que si un professor d'educació física està malalt, qui realitza les seves classes? Per respondre a la pregunta, González (2013:89) ens explica la seva experiència en la qual els alumnes surten al pati i el professor de guàrdia els reparteix pilotes perquè passin l'hora jugant. Com ens comenta aquest autor “es la manera más cómoda de cubrir las sustituciones y que lleva al arraigo de que ser profesor de EF es una profesión que cualquiera podría desempeñar.” Un altre aspecte a tenir en compte i fer veure als altres professors de la importància de l'educació física, per la qual cosa González (2013:89) explica que “participar y compartir puntos de vista en los claustros permite presentar al resto de compañeros que la materia de EF también sirve para aprender y que se rige, al igual que cualquier otra, por una programación didáctica que ha debido ser conveniente aprobada por la inspección educativa.” Aquesta, ha de ser la idea i el camí a seguir per a totes aquelles persones que com ens comenta Albarracín [et.al] (2014) són vocacional i que els hi agradi el tema i la professió, ja que encara a dia d'avui hi ha molta gent que està destrossant aquesta matèria.

Aleshores, Morales (2010:113) ens parla que per aconseguir el reconeixement “hay que luchar por hacer entender a la comunidad educativa que es diferente, ni mejor ni peor, que incluye aspectos que no se pueden conseguir en otros contextos y, sobre todo que es muy necesaria.” Per altra banda, Zurita (2010) afegeix que el reconeixement s'aconseguirà si els professionals de la matèria es guanyen el respecte a través del treball diari i de l'actitud.

### **3.3.2 Quina opinió tenen els adolescents i la societat sobre la matèria d'educació física?**

En l'anterior apartat hem pogut observar com són els mateixos companys de professió els que tenen una opinió d'assignatura de segon terme sobre l'educació física però, els adolescents i la societat també pensa el mateix?

En el cas dels adolescents variarà l'opinió en funció de l'edat segons Moreno (2006), en el qual explica que els alumnes de 12-13 anys en relació amb els de 14-15 anys veuen l'assignatura com una competició i diversió, en la qual els continguts més importants per a ells són tots el que es donen menys l'expressió corporal. En aquesta línia, a través d'una investigació sobre l'opinió dels adolescents sobre les classes d'educació física de Blández (2001) molts adolescents pensen que hi ha activitats que són per a nois i d'altres per a noies, aquest estereotip marcat per la societat i els mitjans de comunicació pot afectar directament o indirectament a la participació en les classes d'educació física. Per altra banda, els alumnes demanen als professors més variabilitat en la planificació de les activitats, com a conseqüència de realitzar sempre les mateixes disciplines esportives i de condició física i no practicar-ne d'altres. Referent aquesta demanda, es reforcen amb la idea que l'Institut ha de proporcionar coneixement als alumnes sobre continguts que potser no practican mai a fora de l'àmbit educatiu, per la qual cosa seria interessant poder experimentar-ho.

A més, Moreno (2006) afegeix que els alumnes de primer cicle reconeixen que la matèria és molt important i útil, on els permet relacionar-se amb els altres i ser més intel·ligents. Per altra banda, Blández (2001) a través de la investigació determinà que els adolescents no entenen els exàmens teòrics en la matèria ni de les classes magistrals, ja que l'educació física és una assignatura per sortir de la rutina de les altres matèries i no hi hauria de constar cap tipus de teoria. Seguint amb aquesta idea, altres alumnes opinen que les classes teòriques són bones si a darrera hi ha la part pràctica, és a dir, que hi hagi la transmissió de continguts teòrics a la pràctica, d'aquesta manera s'interioritzen els continguts.

Per altra banda, segons Albarracín [et.al] (2014) hi ha moltes famílies que no entenen com el seus progenitors poden suspendre aquesta matèria si fan esport federat. Una altra experiència és la que menciona González (2013:88) en la qual explica que “a la salida se me ha acercado una madre para pedirme explicaciones acerca de la pertinencia de mandar fichas de Trabajo a su hijo. Según ella, la “gimnasia” ha de limitarse a hacer deporte, y nada de tener que escribir o hacer deberes.” Per altra banda, trobem aquells familiars que volen que el professor/a li exigeixi el màxim al seu fill ja que ha de ser un gran atleta.

Aquestes creences que existeixen en la societat poden ser a conseqüència de la pròpia experiència en les classes d'educació física tal i com ho comentàvem anteriorment amb els mateixos professors però, un factor que influeix en la societat són els mitjans de comunicació i de la imatge que se li dona a la matèria. La feina de

docent primerament s'entén com una professió amb una activitat idíl·lica, tal i com ens indica González (2013) exempta de responsabilitats, amb un bon sou i centrada exclusivament en unes valuoses vacances, obviant que es tracta d'una de les feines més admirables i de major responsabilitat. Si ens centrem en el professor/a d'educació física i de la matèria en específic, els mitjans de comunicació plasmen un estereotip com explica González (2013:85) d'un individu "musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien," i González (2006:1) afegeix el xiulet i el cronòmetre com estereotip dels professors d'educació física. A més, aquest autor explica que la imatge donada pels mitjans de comunicació sobre la matèria és "negativa, retrógrada, injusta, descontextualizada y alejada de la realidad actual."

Totes aquestes evidències es veuen reflectides en l'actualitat, es pot observar en el capítol 7 de la sèrie de "Merlí" televisada a TV3 (2015) en el qual es veu una classe d'educació física on els alumnes només realitzen condició física i un dels alumnes diu "per què serveix aquesta merda?" i afegeix que s'hauria de treure del currículum. Aquesta situació encara ara actualment té molta repercussió en la societat i no es pot mostrar una imatge equivocada de la matèria i molt menys que els alumnes no entenguin la utilitat d'aquesta assignatura.

I és que a dia d'avui, molta gent opina sobre la matèria d'educació física a través de les seves experiències en el passat i no opinen del treball que s'està realitzant actualment, tot i que no diem que alguns docents estiguin realitzant la seva tasca de manera deficient, és el cas de Yanes (2016) que posa de manifest que l'activitat física ha de regular-se en una assignatura, a més de dir que la seva qualificació no és necessària pels alumnes.

Com hem vist en tots aquests exemples, els mitjans de comunicació dia rere dia parlen sobre l'àrea d'educació física amb una visió del passat i de les pròpies experiències dels protagonistes. Per aconseguir que els mitjans de comunicació no mostrin una imatge equivocada dels professionals d'educació física, primerament s'ha de tenir en compte que són professors en primer lloc i a continuació són especialistes en la matèria d'educació física, aleshores s'ha de poder canviar la mentalitat i la percepció de la societat, i tal com ens indica Cambreiro (2010:32):

Es evidente que un buen profesor de Educación Física es en principio un bueno profesor de centro. La integración comienza en el propio departamento, pasa por el equipo de docente de los grupos y acaba en el claustro y en toda la comunidad educativa,

incluidos, lógicamente los alumnos i los padres, incluso más, las personas e instituciones del entorno.

En definitiva, les percepcions de la societat canviaran si els professionals d'educació física realitzen un bon treball i a través de la comunicació amb els seus companys els fan veure com d'important és aquesta matèria pels alumnes. A través d'accions petites i de voler realitzar una bona feina a través de la formació continua i de defensar allò que s'està fent, la societat tindrà la oportunitat de canviar les percepcions envers l'educació física.

## 4. Metodologia

Un dels aspectes més importants a l'hora de realitzar un treball de final de màster, és saber quin procediment s'ha de seguir, és a dir, quina metodologia utilitzar. Per tant, s'haurà de decidir quin mètode d'investigació és l'adequat pel treball en qüestió, ja que serà el procediment seleccionat per poder aconseguir els objectius de la investigació i contrastar les hipòtesis formulades d'acord amb el plantejament teòric-metodològic, és a dir, la forma de fer o d'elaborar el treball per aconseguir uns resultats (García i Martínez 2012). D'aquesta manera, el mètode a utilitzar serà en funció del propòsit de la investigació.

L'enfocament d'aquest treball serà qualitatiu, ja que com defensa Pérez (2004) el context és la base per comprendre les diferents visions, opinions, entre altres, en el qual es desenvolupa l'esdeveniment, d'aquesta manera, poder obtenir una visió més global de la realitat. Per altra banda, García i Martínez (2012), ens diuen que la finalitat d'aquestes investigacions és veure a les persones com a éssers actius, és a dir, que tenen la capacitat de seleccionar i actuar sobre el món i canviar-lo segons les seves pròpies necessitats, aspiracions o percepcions i no com a éssers passius. A més, Ugalde i Balbastre (2013) ens expressa que els estudis qualitius es prefereixen per les seves propietats explicatives i el seu poder exploratori.

El fet de conèixer les percepcions, visions i opinions del professorat d'educació física i d'altres membres de la comunitat educativa afavorirà aquest tipus d'investigació, ja que com expressa Bisquerra (2012:293) en la investigació qualitativa es "relatan hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción."

A l'hora d'utilitzar aquest paradigma s'ha de tenir clar que adoptarem una posició fenomenològica, que segons Pérez, Galá, i Quintanal (2012) el seu objectiu és entendre o comprendre els fenòmens socials des d'una perspectiva dels seus autors. Aleshores, ens servirà tal i com expressa Bisquerra (2012) per obtenir un coneixement intern de la vida social. Perquè la realitat del món social depèn dels subjectes y són ells qui la construeixen i la vivencien, per la qual cosa no es pot desenvolupar una explicació objectiva dels fets, sinó que s'haurà de recolzar la realitat en la percepció particular que ens presentin els protagonistes.



Però, el problema d'aquest tipus d'investigacions està en la interpretació, ja que és molt oberta i pot comportar diferents punts de vista si es comparen amb altres visions, però a la vegada són més productives que si es realitzessin en solitari. S'ha d'entendre com a una concepció múltiple de la realitat, tal i com expressa Guba i Lincoln (1982) citat a Cubo, Martín i Ramos (2011:398) "se asume que existen múltiples formas de interpretar una misma realidad que solo pueden ser entendidas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad seguramente divergirán, por lo que no se determinará una sola verdad, ni será posible la predicción ni el control de los hechos". Aleshores, com ens indica Sparkes (1992:31) per realitzar aquest tipus de paradigma, els investigadors utilitzen la teoria de la coherència per tal que la investigació tingui validesa, és a dir, es considera verdader i fiable en el moment que les "condiciones en el tiempo y en el espacio, podemos estar de acuerdo que es cierto y fidedigno". Tanmateix, els investigadors utilitzen diferents criteris interns per poder realitzar qualsevol interpretació sobre una situació.

#### **4.1 Perfil dels entrevistats**

S'ha de saber a quin tipus de població es farà aquesta investigació, i una vegada s'han establert els objectius de la recerca i les diferents possibilitats d'estudi d'una població que Quivy i Campenhoudt (2007) ens indiquen, realitzarem la tercera possibilitat que consisteix en estudiar uns components no estrictament representatius, però característics de la població.

En aquest cas, s'hauran de seleccionar persones que segueixin diferents patrons establerts per poder ser d'utilitat en la investigació. La recerca es realitzarà a la província de Girona, i s'entrevistaran a 9 persones. D'aquestes nou, es requeriran 3 professors/es d'educació física, 3 professors/es d'altres matèries i finalment 3 alumnes.

Els criteris de selecció dels entrevistats seran els següents:

- Professors/es d'educació física que hagin començat la seva professió en els anys que es va instaurar la LGE, LOGSE i LOE.
- Professors/es d'altres matèries que hagin començat la seva professió en els anys que es va instaurar la LGE, LOGSE i LOE.
- Alumnes que anaven a l'Institut en els anys de la LGE, LOGSE i LOE.

A continuació es presenten les persones seleccionades per a la realització de l'entrevista per tal de realitzar posteriorment l'anàlisi. Coneixerem el context dels participants i veurem que segueixen el patró mencionat anteriorment. Una vegada seleccionades les persones que formarien part de la investigació, se'ls va enviar a través del correu electrònic una breu introducció del procés de l'entrevista (veure Annex 1).

### **Professors d'educació física**

- En Sergi té 75 anys, actualment està jubilat i treballava de tècnic esportiu municipal. També va exercir de professor d'educació física sense titulació en centres concertats durant 10 anys (1972-1982).
- En Jordi té 56 anys, va començar el 1990 exercint de professor d'educació física i actualment està en actiu. Té plaça fixa en un centre públic ja que té les oposicions.
- L'Alba té 29 anys, va començar el 2011 fent substitucions de professora d'educació física fins a l'actualitat.

### **Professors d'altres matèries**

- En Manel té 71 anys, actualment està jubilat i va exercir de professor de matemàtiques durant 36 anys (1974-2010). Tenia aprovades les oposicions i treballava en un centre públic.
- En Joel té 47 anys, va començar el 1992 exercint de professor de tecnologia i ciències socials i actualment està en actiu en un centre concertat.
- La Neus té 35 anys, va començar el 2008 fent substitucions de professora de català fins a l'actualitat, sempre ha treballat en centres públics en diferents substitucions.

### **Alumnes**

- La Maria té 53 anys i era alumna en un centre concertat estudiant l'educació secundària en els anys 1975-1981.
- L'Astrid té 28 anys i era alumna en un centre públic estudiant l'educació secundària en els anys 2000-2006.
- En Nil té 22 anys i era alumne en un centre concertat estudiant l'educació secundària en els anys 2006-2012.

## 4.2 Instruments d'observació

És importat saber seleccionar correctament l'instrument per recollir les dades, ja que han de ser variats, útils, fiables i vàlids, perquè la seva adequada selecció determinarà el tipus i la qualitat de la informació recollida, a més de les possibilitats d'anàlisi i síntesi dels resultats recopilats (García i Martínez 2012). A més, Lara i Ballesteros (2007) afegixen que l'elecció de la tècnica d'observació és una operació que s'ha de realitzar tenint en compte les unitats d'observació, i sobretot la naturalesa de les variables, així com els factors de cost i el temps.

Ens envolten molts tipus d'instruments d'avaluació però els que ens interessin són les entrevistes. Aquest tipus de tècnica segons Vargas (2012:123) "permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquella concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida". Per tant, serà una conversació entre dues persones, un entrevistador i un informant, on serà dirigida i registrada per l'entrevistador amb el propòsit d'afavorir la producció d'un discurs conversacional, continu i amb una certa línia argumental i sobretot no fragmentada. Existeixen molts tipus d'entrevista però, per l'objectiu d'aquesta investigació ens centrarem amb l'entrevista semiestructurada.

El fet de realitzar una entrevista semiestructurada ens permetrà que les preguntes siguin obertes, en aquest cas l'entrevistador haurà de construir les respostes, és a dir, no transcriure totes les idees sinó que, només es tindran en compte aquelles respostes d'alt contingut; aquestes seran flexibles i ens permetrà una major adaptació a les necessitats de la investigació i a les característiques de l'entrevistat (Rincón, Arnal, Latorre i Sans 1995). A més, com explica Bisquerra (2012:337) "es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones." Per la seva part, Vargas (2012) afegix la importància de la interacció que es produeix entre entrevistador i, en aquest cas, les persones entrevistades, on es produirà una relació de persona a persona i l'objectiu serà entendre's més que explicar-se.

A l'hora de preparar l'entrevista haurem d'ajustar els objectius que volem assolir, com també diferents aspectes a tenir en compte, tal i com ens indiquen Rincón [et.al] (1995), els quals fan esment dels continguts i la naturalesa de les preguntes, a més de l'organització i la seva seqüència. A més, la validesa d'una entrevista dependrà de la

qualitat i la manera en la qual l'investigador la realitzi. Cubo [et.al] (2011:222) ens parlen de diferents factors a tenir en compte.

#### **Factors associats a l'entrevistador:**

- Organització per la que treballa l'investigador.
- Imatge que tingui l'entrevistat del entrevistador.
- Nivell de confiança entre els dos subjectes.
- Habilitat de l'investigador per fer que l'entrevistat es senti important i que les seves opinions també.
- Tendències de l'investigador a transmetre les seves opinions.

#### **Factors associats a l'entrevista i el seu entorn:**

- Lloc de realització.
- Rellevància de l'entrevista.
- En funció del context, algunes preguntes poden provocar "pudor".
- Tenir en compte les característiques especials del context.
- Els entrevistats tendeixen a donar respostes socialment desitjables.
- Longitud i duració de l'entrevista: no passar dels 90 minuts.

#### **Factors associats a l'entrevistat:**

- Diferències entre el que opina en públic i en privat.
- Tendència a creure que és capaç de respondre a qualsevol pregunta.
- Experiències prèvies en entrevistes.

Després d'observar tots els factors a tenir en compte a l'hora de realitzar una entrevista, aquesta, es portarà a terme en un espai neutre, on ni els professors/es ni l'entrevistador, estiguin incòmodes, pel contrari, un espai on es podrà establir un intercanvi d'opinions i informacions sobre el procés seguit. A més, serà important crear un vincle entre els dos protagonistes per tal que l'informant estigui còmode i establir d'aquesta manera una conversa fluïda.

Finalment, a l'hora de realitzar una entrevista hi ha diferents aspectes ètics que s'han de tenir en consideració. A conseqüència d'una entrevista ben realitzada i en profunditat, pot proporcionar com ens indica Cubo [et.al] (2011:223) "información muy personal relacionada con determinados individuos. Esta información puede influir sentimientos particulares de dichas personas y reacciones y percepciones sobre otras personas." Tenint en compte aquests factors, es portarà a terme un document de

confidencialitat (veure Annex 2), en el qual la informació extreta de l'entrevista a través d'una gravació, només s'utilitzarà per l'elaboració d'aquesta investigació i, en cap moment es publicaran els noms oficials dels entrevistats, sinó que es presentaran amb un pseudònim.

L'entrevista semiestructurada es portarà a terme amb un guió que organitzarà el transcurs de l'entrevista en quatre apartats: 1) Contextualització de l'entrevista, que inclourà, per una banda, l'objectiu, el desenvolupament i la utilització de l'entrevista i, per altra banda, diferents qüestions formals de l'entrevistat. 2) Es parlarà sobre la llei educativa que estava en vigor en el moment d'exercir la professió, i tot el que envolta aspectes més curriculars. 3) Situacions, anècdotes de com veu la societat la matèria d'educació física i l'opinió del mateix professorat. 4) L'educació física al pas del temps. A partir d'aquests continguts, el que es vol aconseguir és crear un clima entre l'entrevistat i l'entrevistador, on cada una de les parts es nodreixi de les aportacions i opinions, per progressar en aquesta investigació i obrir noves vies de treball.

Per aconseguir-ho, es va portar a terme una entrevista pilot amb una professora d'educació física que té 45 anys, la qual acumula 20 anys a la docència en un centre concertat. Aquesta entrevista pilot va servir per extreure conclusions sobre en quines preguntes s'havia de tenir més incidència i afegir-ne de noves per aconseguir més qualitat en les entrevistes de la investigació. A més, va servir perquè l'entrevistador adquirís més experiència a l'hora de portar a terme les entrevistes que s'utilitzaran per a la investigació.

Les dades d'aquesta investigació es van recopilar a través d'entrevistes semiestructurades, en la qual, la seva durada estimada va ser entre els 45 i 60 minuts. Les entrevistes es van realitzar amb un sol entrevistador per evitar tal i com ens indica Guba (1985) diferents problemes de dependència-estabilitat de les dades durant el cicle d'entrevistes, a més, de ser gravades amb el consentiment dels informants.

Amb l'objectiu de facilitar la col·laboració dels participants, les entrevistes es van realitzar en els corresponents centres educatius dels docents o en els seus domicilis particulars si la segona opció era la més favorable per ells/es. Per criteri ètic de la investigació s'ha preservat l'anonimat dels entrevistats i amagades les dades concretes dels seus centres de treball.

## 5. Anàlisi de la informació

Una vegada s'han transcrit les entrevistes, tal i com expressen Hsieh i Shannon (2005) es portarà a terme un anàlisi convencional del contingut. Aquesta estratègia d'anàlisi de dades qualitatives consisteix en seguir els passos següents: En primer lloc llegir totes les transcripcions diverses vegades per obtenir una visió global de la informació i posteriorment agrupar totes aquelles idees importants per a la nostra investigació. A continuació, es veuran els cinc temes desenvolupats en el marc teòric relacionats amb les diferents opinions dels tres perfils d'entrevistats.



### 5.1 Revalorització de l'assignatura a nivell curricular

La matèria d'educació física segons Dalmau [et.al] (2005) comença a formar part de l'Ensenyament General Bàsic a través de la Llei General d'educació (1970). Tot i que formés part del currículum, tal i com ens explica Martín [et.al] (2015) no era reconeguda com a àrea educativa específica, per la qual cosa, el professorat encarregat de donar la matèria no tenia titulació específica.

A través de les entrevistes als professors que impartien classes en la LGE (1970), expressen que era una assignatura agafada en pinces, en el sentit que venia una persona de fora sense titulació a realitzar les classes d'educació física i tan bon punt s'acaba marxava. A més, no hi havia relació amb els altres professors de les diferents matèries i els espais a utilitzar eren bàsicament els que quedaven lliures de les altres matèries. Aquest fet, reforça la idea de Solé (2005) en la qual explica que la matèria estava completament desvinculada de la resta de la comunitat docent i es trobava en unes condicions discriminatòries i precàries. Els esports i la gimnàstica eren els continguts principals a l'hora de realitzar les classes d'educació física a l'alumnat, tot i que l'alumnat només li quedi en el record els aspectes gimnàstics.

...Durant els anys que vaig realitzar educació física, recordo que la majoria d'hores realitzàvem tombarelles, salts al plinton, rodes... és a dir, tot el que fa referència als aspectes gimnàstics, i les avaluacions eren el resultat d'aquests continguts, ja que si no ho feies com la professora volia no tenies l'aprobat. (Maria 2016)

Posteriorment, a través de la LOGSE (1990) es va produir un gran pas en l'àrea d'educació física en el currículum d'educació, Solé (2005) explica que es va considerar d'igual importància que la resta de matèries, i tal com ens indica Dalmau [et.al] (2005) es fomenta la importància de la titulació específica que ha de tenir el professorat que les imparteix. Reforçant aquesta idea, l'opinió dels diferents entrevistats va molt lligat amb aquesta concepció en la qual l'educació física era una assignatura d'igual importància que les altres matèries. A més, expliquen que els crèdits variables eren molt diferents a les actuals optatives, ja que en aquells crèdits variables tots els alumnes hi podien accedir sense tenir en compte el seu expedient acadèmic i es podien realitzar diferents continguts atractius per a l'alumnat que en la matèria específica no es podien portar a terme.

...En el nostre Institut realitzàvem 4 crèdits variables per curs, i no se'n podien oferir més per falta d'hores i de professorat, però es tenia llibertat per proposar i oferir qualsevol temàtica. El fet de limitar a 20 alumnes i 3 hores setmanals per crèdit afavoria la pràctica esportiva de l'alumnat i al mateix temps el reconeixement de la matèria. (Jordi 2016)

Després dels anys s'implementa la LOE (2006), i com explica Martín [et.al] (2015) el canvi més significatiu va ser la incorporació de les competències bàsiques, on cada matèria havia de contribuir en que l'alumnat les integrés per poder realitzar-se personalment, és a dir, ja no s'avaluava el resultat final sinó el procés que l'alumne realitzava. Aquests canvis, segons els entrevistats no van afectar en el desenvolupament de les classes, però sí en l'organització de les programacions i de les avaluacions. L'alumnat en aquest cas, tampoc creu que les modificacions hagin alterat els continguts de les classes tot i que observen canvis en la metodologia i la manera de desenvolupar-les, treballs cooperatius i de grups reduïts van agafar força en la implementació de la nova llei educativa.

...Com totes les lleis quan surten, hi ha una sèrie de variants però aquestes variants no són gaires, i bàsicament és canviar la manera de dir les coses i la manera de presentar els resultats, és a dir, avaluar i treballar per competències, però els continguts continuen sent els mateixos. Alba (2016)

Actualment, hi ha en vigor la LOMCE (2013) i com explica Martín (2015) hi ha una tendència cíclica, és a dir, es va passar de les conductes observables i quantificables de la LGE (1970), a un model constructivista que proposava la LOGSE (1990), i al competencial de la LOE (2006), per arribar al model basat en capacitats observables, mesurables i avaluable de la LOMCE (2013), que sens dubte no deixa avançar a la nostra matèria. Aquesta idea, es la que perceben totes les persones entrevistades com

a conseqüència de totes les proves externes que es realitzen en els centres docents per avaluar els alumnes. Aquest fet, provoca que se li atribueixi més importància a les competències lògica-matemàtica i a la lingüística, tot i que la creativitat, les noves tecnologies i les diferents formes d'expressió que estan més de moda en la societat, es deixin de banda per seguir amb una escola industrialitzada. Reforçant aquesta idea, Albarracín [et.al] (2014) ja explicava que el principal propòsit de l'escola, estava vinculat amb el coneixement teòric i al desenvolupament de les capacitats intel·lectuals. Aleshores, totes aquelles assignatures que no tenen una valoració externa o no estan en la selectivitat, tenen menys importància i menys categoria que les que ho estan, provocant que es torni a incidir en el resultat en comptes del procés de l'alumnat.

...Les feines que tindran més sortida en l'àmbit laborat, acaben condicionant el que és valuós i no, perquè hi ha matèries que són molt valuoses perquè t'apropen a aquelles professions de prestigi o, a les universitats que tindran prestigi i d'altres que no, i són aquelles que no t'apropen al prestigi les que acaben tenint la poca importància del propi alumnat i del professorat. (Joel 2016)

## **5.2 El gran dilema de les guàrdies**

Un dels principals problemes i mal de caps dels professors entrevistats d'educació física són els dies que no poden assistir a les classes. Aquesta situació provoca que un professor/a de guàrdia sigui l'encarregat de portar a terme la matèria seguint la feina que el professor/a absent hagi deixat per als seus alumnes. Però, com bé explicava González (2013) la imatge que tothom percep en el moment que hi ha l'absència del professor/a d'educació física és la del professor de guàrdia deixant pilotes perquè els alumnes tinguin una hora lliure de joc. Aquesta imatge, és la que els alumnes entrevistats continuen tenint en el seu pensament i els agrada la idea de realitzar joc lliure sense cap tipus de control.

...Sempre hi havia un professor d'educació física realitzant classe, i era aquesta persona l'encarregada de facilitar el material al professor de guàrdia i decidir l'espai del qual disposàvem. Va arribar un moment que totes les persones que venien a realitzar la guàrdia els observaves amb un diari sota el braç per realitzar lectura mentre nosaltres estàvem jugant. (Nil 2016)

A través de les entrevistes als diferents especialistes d'educació física observem les diferents raons a les quals s'arriba en aquest punt. Per una banda, tots opinaven que la majoria dels docents d'altres matèries no estaven capacitats per portar a terme una classe d'educació física a l'aire lliure, per la qual cosa s'intentava que les absències



estiguessin programades i deixar articles perquè els mateixos alumnes els llegissin i discutissin o bé tenir un examen teòric i seguir avançant amb la matèria el dia següent. Per altra banda, entenien que a l'hora d'educació física els alumnes necessitaven sortir de les aules ordinàries i desconnectar de la rutina diària, aleshores optaven per deixar tot el material i els diferents espais esportius perquè l'alumnat tingués una hora "d'esbarjo".

Aquesta segona opció, tampoc és del tot satisfactori pels diferents professors d'educació física ja que afecta a la credibilitat de l'assignatura tal i com ens comentava González (2013) en el qual explicava que era la manera més còmode de cobrir les substitucions i com a conseqüència que el professorat opini que la tasca del professorat d'educació física la pugui desenvolupar qualsevol. Però, els especialistes d'educació física opinen que en el moment que deixaven pel gimnàs alguna tasca a realitzar, no hi havia control en la seguretat de l'alumnat i en la cura del material, provocant que a cada guàrdia es perdés algun tipus de material. Aleshores, s'opta per deixar un mínim de material ja que d'aquesta manera és fàcil el seu control.

...Tendim a deixar-ho molt fàcil pel professor/a de guàrdia, perquè els alumnes volen aprofitar la matèria per esbargir-se i sempre deixem un material per si els alumnes acaben convenent al professorat per sortir al pati. (Jordi 2016)

Hem vist la visió del l'alumnat i dels professors d'educació física però també hem de tenir present la visió dels professors d'altres matèries en el moment que han de realitzar alguna guàrdia, en aquest cas, els professors entrevistats ens fan la reflexió que el mateix que succeeix a les classes d'educació física, passa en totes les altres matèries, atenent el problema a l'organització, planificació i previsió del professorat absent i a la falta de formació en general del professorat en altres matèries que no siguin la seva.

... En el moment que es produeix una absència d'un professor, hi ha diferents accions, és a dir, pot ser que el professor prèviament hagi explicat a l'alumnat la feina a realitzar el dia que ell no hi sigui i al mateix professorat de guàrdia, per la qual cosa, la feina es portarà a terme sense cap impediment, o bé, que el professor el mateix dia al matí truqui a l'Institut sense deixar cap tasca per realitzar. En aquest segon cas, que és el que es produeix en més freqüència és lògic pensar que els alumnes realitzaran joc lliure, tenint en compte que els professors d'altres matèries no tenim suficient coneixement per portar a terme una sessió d'educació física. (Neus 2016)

Per tant, moltes vegades dependrà del mateix professorat donar la importància a la feina que es vulgui portar a terme durant la seva absència. Aleshores anirà molt

relacionat amb el que ens comentava Albarracín [et.al] (2014) en el qual fa menció sobre la diferència actual entre un professorat que té vocació per la seva feina o simplement la té com a professió. Per evitar-ho, tal i com explica González (2013) s'hauria d'aprofitar en els claustres per participar i compartir diferents punts de vista i treballar de manera conjunta cap a un objectiu en comú. Aquest fet, és molt similar a l'opinió dels professors entrevistats d'altres matèries en la qual fan menció del treball per projectes, en la qual, el professor/a durant la seva absència no afectaria a la dinàmica de la classe, ja que l'alumnat sabria en tot moment la feina que hauria de realitzar.

...El dia que treballem per projectes, aquesta discussió ja no hi serà, perquè en aquella hora s'estaria fent el projecte i l'alumne/a seria més autònom. (Joel 2016)

Com s'ha pogut observar amb les diferents opinions i visions del membres implicats, es pot determinar que hi ha poca implicació i comunicació entre professorat a l'hora de treballar conjuntament, ja que tothom va en direccions oposades. A més, l'especialització del professorat en la seva matèria dificulta que puguin portar a terme altres assignatures.

### **5.3 L'educació física en el punt de vista del personal docent**

Un altra aspecte a analitzar, és la percepció que tenen la resta del professorat i equip directiu envers la matèria i els professors d'educació física, és a dir, si hi ha diferències o no amb la recerca realitzada en el marc teòric.

A traves de González (2013), explicava que un dels aspectes de la comunitat educativa per catalogar de segona línia a la matèria d'educació física era com a conseqüència del records de la pròpia experiència. Per tant, estaríem parlant com bé explica Albarracín [et.al] (2014) que els professors de més edat serien les persones que donen menys importància a la matèria. Referent aquesta idea, els professors entrevistats d'altres matèries estan d'acord en què la mentalitat dels docents ha anat evolucionant, i cada vegada més la comunitat docent dóna més importància a l'educació física, i el concepte de "gimnàstica" únicament l'utilitzen per fer la broma amb els professors d'educació física. A més, expliquen que molts dels centres educatius, la persona encarregada de dirigir el centre són professors d'educació física que estan qualificats per treballar i dirigir a persones, i saben gestionar els grups de treball. Per altra banda, també ens comenten que depenent del centre, no hi ha un

menyspreu cap a una matèria en concret, sinó que les relacions entre docents es veu alterada per la persona i no per l'assignatura ni com a docent.

...En el nostre centre es treballa de forma interdisciplinària, per la qual cosa hi ha molta comunicació entre docents i totes les matèries tenen el seu grau d'importància, i ningú qüestiona la feina dels altres perquè tothom intenta realitzar la seva matèria de la millor manera possible. El nostre centre es caracteritza per ajudar-nos entre matèries i veure les possibilitats de treballar conjuntament i no cadascú per separat. (Joel 2016)

Per altra banda, l'opinió dels professors d'educació física és similar a les anteriors, en que ens expliquen que el concepte de "gimnàstica" sense adonar-se'n ha sortit de la mentalitat dels altres docents, tot i que estan d'acord amb els autors en que els professors de més edat no valoren la matèria i específicament que l'infravaloren. Tot i això, pensen que el pensament de la comunitat docent ha canviat, però encara hi ha factors que menyspreen la matèria, com el fet de les reunions per gestionar els horaris en la qual altres professors/es creuen que la seva matèria és més important que la d'educació física i han de tenir prioritats a l'hora d'escollir la franja horària. També, una situació molt quotidiana que expliquen els docents d'educació física és el fet que en el centre es realitzin diferents esdeveniments durant l'horari escolar i s'ocupi les instal·lacions esportives, sense tenir en compte que aquell espai és per realitzar les classes d'educació física, provocant que el professor/a hagi d'improvisar un nou espai per poder desenvolupar la classe. Aquest tipus de situacions encara estan molt presents en els centres docents, és a dir, per una banda es veu la importància de la matèria d'educació física, però per altra banda no es té en el pensament que l'assignatura disposa d'un espai obert i no d'una classe.

...En un claustre, un professor de llengües es va aixecar i no entenia perquè ell no disposava d'aquelles hores, en canvi la matèria d'educació física que no serveix per res ja que només realitzen tombarelles tenien aquelles hores assignades. (Jordi 2016)

Altres situacions que explica González (2013) en la qual els mateixos companys de professió treien temps de pràctica als alumnes perquè realitzessin un examen d'un dia que havien faltat, o bé aprofitar l'hora d'educació física per portar a terme una tutoria, segons els nou entrevistats aquest fet ja no passa. Concretament, els diferents entrevistats ens parlen que el concepte de "robar hores" ha desaparegut, en el sentit que la majoria de docents pensen pel benefici de l'alumnat. I si algun tutor ha d'anar a parlar amb algun alumne en les hores lliures que disposa, anirà en aquelles classes que sàpiga que el professor no li fa res, i fins i tot s'adreçarà a aquells docents que hi

tingui bona relació i que un dia serà per un i l'altre per ell. Per tant, les relacions entre professorat serà determinant en aquest aspecte.

#### **5.4 Existència del creixement horari de l'educació física**

Un dels conflictes principals que es troba la nova llei educativa és el fet de no seguir les recomanacions del parlament europeu i a més, retallar hores de l'assignatura. Solé (2005) explica la incidència que va tenir la LOGSE (1990) sobre l'educació física a través dels crèdits variables, on els alumnes tenien dues hores setmanals de la matèria, a més de tenir la possibilitat de realitzar un crèdit variable relacionat amb la matèria de tres hores setmanals, per la qual cosa, estaríem parlant que els alumnes podien acabar la setmana realitzant 5 hores d'educació física. Actualment, s'han anat reduint aquests crèdits com a conseqüència del decret d'humanitats, reduint a 2 hores setmanals que és un temps insuficient per a poder crear hàbits adequats d'una bona cultura d'educació física. A aquesta situació cal afegir-hi els diferents informes del Parlament Europeu (2007) i de la UNESCO (2015) que a través de Gambau (2015) ens explica que les recomanacions d'aquestes dues organitzacions són de mínim 3 hores setmanals perquè es produeixi un aprenentatge real en la matèria i evitar el sedentarisme que és actualment un factor de risc de mortalitat.

A través de les entrevistes realitzades, els professors/es d'altres matèries defensaven que totes les assignatures haurien de tenir més hores de les que se'ls donaven, sobretot a les matèries de "segona línia" per igualar-les en importància en relació a les matèries que disposen de més hores tal i com es feia amb la LOGSE. En el cas de l'alumnat, la seva opinió variava molt en funció del seu grau de satisfacció en relació a l'assignatura. Finalment, els professors/es d'educació física creien convenient afegir una hora més a la setmana a la seva matèria per afavorir diferents hàbits que actualment no es poden treballar o incidir en els alumnes.

...El fet d'augmentar el temps en les classes d'educació física seria beneficiós per treballar diferents aspectes que no es poden treballar per l'absència de temps com poden ser: els hàbits saludables i aspectes de col·locació corporal. (Jordi 2016)

... Penso que no serveix per res realitzar dues o tres hores d'educació física ja que no tens influència sobre l'alumnat, és a dir, si tens un alumne obès ho continuarà sent perquè el tens hores comptades. Tot i que si hi hagués 3 hores seria beneficiós per l'alumne i pel professor/a, no tant per donar més continguts sinó per treballar les relacions entre iguals, aspectes d'higiene i també per anar més tranquils a l'hora de passar llista, ja que el temps passa volant. (Alba 2016)

Tanmateix, els professionals d'educació física han de seguir realitzant la matèria en dues hores per la qual cosa, tal i com ens indica Albarracín [et.al] (2014) haurien de centrar les seves forces en aprofitar les hores que siguin de qualitat i al mateix temps aconseguir que existeixi una bona valoració de l'assignatura. En aquest aspecte, els professors d'educació física entrevistats la seva opinió va molt lligada amb l'autor, i opten per preparar i elaborar les classes de manera que els alumnes tinguin el màxim temps de pràctica en cada sessió.

#### **5.4.1 Junes o separades**

A través de les entrevistes realitzades, va sorgir un nou tema que en el marc teòric no s'havia tingut en consideració, fent referència a l'organització de les hores d'educació física. La matèria sempre ha tingut dues hores a la setmana com a mínim i és dependència del centre i del mateix professorat organitzar aquestes hores en funció de les seves necessitats.

En les diferents entrevistes realitzades es veuen dues postures totalment oposades, per una banda hi ha els professors d'educació física que pensen que el millor són dues sessions d'educació física a la setmana, perquè d'aquesta manera els alumnes que no realitzen activitat física fora de l'àmbit escolar poden adquirir un hàbit i percebre la incidència que té en el seu cos. A més, les possibles absències per malaltia, les diferents sortides programades pel centre o les festivitats poden provocar que hi hagi alumnes que no realitzessin la matèria durant dues setmanes seguides. Per altra banda, hi ha els professors d'altres matèries que pensen que el millor són dues hores seguides a la setmana, ja que d'aquesta manera es poden treballar més continguts i si els alumnes s'han de desplaçar a unes instal·lacions esportives fora del centre no es veu reduït el temps de pràctica, a més de poder treballar diferents aspectes com els hàbits d'higiene.

Finalment, l'opinió dels propis alumnes és molt variada en funció dels continguts i dels hàbits fora de l'àmbit escolar, però estan d'acord en realitzar una sessió a la setmana per diferents raons. Hi ha aquelles persones que realitzen algun esport fora de l'àmbit escolar que opinen que d'aquesta manera s'aprofita més el temps de pràctica, en canvi amb una sola hora, en el moment de major implicació i activació s'acaba la classe. Pel contrari, hi ha alumnes que no els agraden els continguts d'educació física i troben millor realitzar un dia d'educació física ja que d'aquesta manera no han de pensar-hi més fins a la propera setmana.

... Al llarg de la meua experiència crec que el millor són hores separades, perquè si hem de crear l'hàbit de realitzar activitat física, fer dues sessions em sembla més repartit que no una sessió a la setmana. A més, si es realitzés una sessió a la setmana hi ha diferents aspectes que poden disminuir aquest hàbit com és el cas de les absències, sortides i dies festius. També s'ha de tenir en compte que si la classe és molt intensa, has de realitzar una pausa i això provoca una disminució dels continguts que amb dues sessions no passa. Tot i que es podria aprofundir en els hàbits d'higiene que en dues sessions d'una hora a la setmana es fa molt difícil treballar-ho. (Jordi 2016)

...Sóc partidari de dues hores seguides, però no només amb les classes d'educació física sinó amb totes les assignatures, perquè s'ha de realitzar una educació que es pugui "mastegar en calma", no es tracta de fer-ho i ja està, sinó de fer-ho bé i sobretot que l'alumnat gaudeixi de les sessions i de l'aprenentatge. (Joel 2016)

## **5.5 La mirada de la societat sobre l'educació física**

Un altre punt a tenir en compte és saber en quin estat es troba la matèria en relació al propi alumnat, ja que Moreno (2006) explicava que els adolescents valoraven molt positivament l'assignatura sobretot en el primer cicle de secundària. A través de les entrevistes realitzades a l'alumnat, tenen la mateixa opinió referent als autors, en la qual en els primers anys de secundària els agrada més perquè experimenten nous aprenentatges i sobretot en crear noves relacions entre el grup d'iguals. Però, en el segon cicle de secundària troben que hi ha poca variabilitat en els continguts i un augment en els continguts teòrics que no hi troben el sentit ja que no es vincula a la pràctica. Amb el pas del temps i amb les diferents modificacions que ha tingut el currículum de secundària, els alumnes expliquen que els agrada la matèria d'educació física perquè és una classe diferent a les altres però no se'ls hi ha explicat mai l'objectiu de la matèria, és a dir, ells van a classe amb l'objectiu de gaudir de la pràctica esportiva però no tenen interioritzat l'objectiu de la matèria per la falta d'informació del professorat.

...Durant les classes d'educació física jo anava a jugar i a gaudir de la matèria, ja que sempre realitzàvem esports i era allò que m'agrada més. (Nil 2016)

Un altre aspecte a tenir en compte és la percepció que tenen les famílies en relació a l'educació física, ja que Albarracín [et.al] (2014) comentava que encara no se li dóna importància a la matèria a conseqüència dels records personals de la seva infantesa, i les famílies continuen qüestionant les notes que el professor atorga als seus fills/es. En aquest cas, tots els participants entrevistats creuen que cada vegada se li dóna més importància a la matèria en el sentit que adquireixin hàbits de pràctica d'activitat física,

però es continua tenint el pensament que és una matèria que tothom ha d'aprovar i tenir bona nota. Per exemple, encara es viuen moltes experiències on les famílies van als professors d'educació física per qüestionar les notes dels seus fills/es ja que no entenen que tingui aquella nota si és un "esportista exemplar". En aquest aspecte, els professors d'educació física fan autocrítica i creuen que a les famílies els hi falta informació del que es treballa a les classes, perquè encara hi ha la concepció que només es realitzen esports, i la matèria engloba altres continguts i no només els esports.

Un altre aspecte que afecta directament a la concepció que es té en la societat sobre la matèria d'educació física és deguda a que si un alumne/a realitza molta pràctica esportiva fora de l'àmbit escolar pot estar exempt de les classes d'educació física, per la qual cosa, s'està difonent la idea que l'educació física consisteix en realitzar esports, aleshores és normal que algunes famílies tinguin aquesta perspectiva. Per tant, és feina del professorat fer arribar la idea que la matèria no es tracta de ser preparadors físics, sinó d'educar a través de l'activitat física.

Per altra banda, González (2013) explica que la percepció de la societat en relació al professor i a la matèria d'educació física és causada principalment pels diferents medis de comunicació, que plasmen una idea de la matèria del passat i no de l'evolució que ha anat realitzant l'assignatura en el pas del temps. En aquest sentit, totes les persones entrevistades creuen que els mitjans de comunicació no tenen incidència en l'opinió de les famílies i són casos aïllats i anecdòtics.

En definitiva, tots els entrevistats opinen que és feina dels propis professionals de la matèria que se li doni importància a l'assignatura. A través de realitzar una bona feina i que l'alumnat interioritzi el sentit de la matèria i es diverteixin adquirint els nous aprenentatges d'una manera vivencial i variada.

## 6. Conclusions

Arribats en aquest punt, es poden extreure diferents conclusions clares sobre la percepció de l'educació física i la seva evolució al llarg dels anys.

L'educació física ha evolucionat respecte la Llei general d'educació (1970) en el fet d'estar implementada dins el currículum d'educació i a més, com a matèria específica. Però, a través de les diferents reformes sembla que tendeix a tornar a ser una matèria de poc pes dins del currículum. El fet de no estar regulada per proves externes, que no es realitzi l'assignatura a segon de batxillerat i que en la selectivitat no hi figuri, fa molt difícil que tingui importància per a l'alumnat.

A través de les entrevistes s'ha pogut veure que la tendència de la resta del professorat en relació a la matèria d'educació física ha canviat, els docents de menys edat cada vegada li donen més importància a l'assignatura i sobretot als professors/es d'educació física. Cal dir també, que aquest aspecte anirà canviant en el moment que els docents de la matèria realitzin correctament la seva feina i tinguin arguments per donar importància a l'assignatura davant els altres docents.

En relació a la societat i a l'alumnat, serà molt difícil canviar la percepció que tenen sobre la matèria si les pròpies lleis donen el dret d'exempció de la matèria per realitzar algun esport en concret fora de l'àmbit educatiu, i també un altre factor determinant és el fet que els diferents professors de la matèria han d'explicar l'objectiu que es busca a través de l'assignatura tant als alumnes i també molt important als seus progenitors.

Un aspecte preocupant són les guàrdies que en aquest treball s'ha relacionat amb la matèria d'educació física però, a través de les entrevistes s'ha pogut observar i determinar que és un problema general, tot i que en l'assignatura d'educació física és veu més exemplificat.

En la realització d'aquesta investigació, s'han obert diferents línies de treball com podria ser el fet de destinar-hi més temps i poder tenir una mostra més gran dels tres eixos del treball, d'aquesta manera es podria tenir més informació de com es treballa i de com es desenvolupa la feina al dia a dia respecte el professorat d'educació física, com també la visió dels diferents docents d'altres matèries i finalment de la percepció de l'alumnat. Una altra línia d'investigació seria realitzar el mateix treball però només centrant-nos en un col·lectiu, i d'aquest col·lectiu buscar si hi ha relació entre centres públics, concertats i privats.



Després de realitzar aquesta investigació, com a futur professor d'educació física, veig la necessitat que l'alumnat sigui coneixedor del valor de l'assignatura i que tinguin un record positiu de la matèria. Tanmateix, seguir amb una formació continuada que em permeti estar connectat a la realitat de l'alumnat i seguir adquirint coneixements per poder portar-los a la pràctica amb els adolescents. A través d'una bona feina lluitar pels interessos propis i de l'assignatura i seguir canviant la mentalitat dels diferents docents sobre la importància i els beneficis que pot tenir l'educació física en l'alumnat.

## 7. Referències bibliogràfiques

ALBARRACÍN, Apolonia; MORENO, Juan Antonio; BELTRÁN, Vicente Javier (2014). “La situación actual de la educación física según su profesorado: un estudio cualitativo con profesores de la región de Murcia.” *CCD, Cultura, ciencia y medicina*, núm. 9, p. 225-234.

ALONSO, Javier (2015). “Impacto de la LOMCE en el sistema actual”. Universitat de Valladolid. Facultat d'educació de Segovia, núm. 1-64.

BISQUERRA, Rafael (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

BLÁNDEZ, Julia (2001). “El que pensa l'alumnat d'educació secundària sobre les classes d'educació física i no gosa dir-li al professor/a.” *Apunts*, núm. 66, p. 20-30.

CABRERA, Blas (2007). “Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970.” *Tempora*, núm. 10, p. 147-181.

CAMBEIRO, Juan (2010). “Bajo la atenta mirada”. Dins: Carlos González (coord.) *Los secretos del profesorado eficaz en educación física*. Barcelona: Inde, p. 19-40.

CUBO, Sixto; MARTÍN, Beatriz, RAMOS, José (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de salud*. Madrid: Pirámide.

DALMAU, Josep; ZABALA, Mikel; GARGALLO, Esther; VICIANA, Jesús (2005). “La educación física hasta su convergencia con Europa.” *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 8, p. 1-3.

GAMBAU, Vicente (2015). “Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España.” *Revista española de educación física y deportes*, núm. 411, p.53-69.

GARCÍA, Mari Paz; MARTÍNEZ, Pilar (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fins de grado y trabajos fin de máster*. Murcia: Universidad de Murcia.

GONZÁLEZ, Carles (2006). “La educación física en la televisión: Cuéntame cómo pasó.” *Tándem*, núm. 21, p.1-4.

GONZÁLEZ, Gustavo (2013). "La lucha de un docente novel de educación física por el reconocimiento de su profesión narrada desde una perspectiva autobiográfica." *Ágora para la educación física y el deporte*, núm. 15, p. 80-95.

GONZÁLEZ, Carles (2015). "La educación física en el punto de mira." *Tàndem*, núm. 49, p. 7-14.

GUBA, Egon (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista." Dins: José Gimeno, Angel Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 148-165.

HSIEH, Hsiu- Fang; SHANNON, Sarah (2005). "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative Health Research*, núm. 15, p. 1277-1288.

LARA, Enriqueta; BALLESTEROS, Belén (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Ministerio de Educación de España*.

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

MARTÍN, Josefina; ROMERO, Rosario; CHIVITE, Miguel (2015). "La educación física en el sistema educativo español." *Revista española de educación física y deportes*, núm. 411, p. 35-52.

MARTÍNEZ, Lucio; BORES, Nicolás; GARCÍA, Alfonso (2007). "Replantearse el presente de la educación física como estrategia de mejora: apuntes para un gran debate sobre el futuro." *Tándem*, núm. 23, p. 1-6.

MORALES, José (2010). "Confidencias educativas". Dins: Carlos González (coord.) *Los secretos del profesorado eficaz en educación física*. Barcelona: Inde, p.105-120.

MORENO (2006). "Pensament de l'alumne sobre l'educació física segons l'edat". *Apunts*, núm. 85, p. 28-35.

OVIEDO, Gilberto (2004). "La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt". *Revista de estudios sociales*, núm. 18, p. 89-96.

PALOU, Pere; PONSETI, Xavier; BORRÀS, Pere; VIDAL, Josep (2007). "Evolució, descripció i perspectives de l'educació física i l'esport a les Illes Balears." *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, p. 82-94.

PÉREZ, Gloria (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y Animación Sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

PÉREZ, Ramón; GALÁN, Arturo; QUINTANAL, José (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Uned

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.

RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo; LATORRE, Antonio, Sans, Antoni (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dickinson.

ROCA, Josep (1991). "Percepción: usos y teorías." *Apunts*, núm. 25, p. 9-14.

SOLÉ, Gemma. (2005). " L'àrea d'educació física a l'ensenyament secundari obligatori a partir de la LOGSE: Un estudi de la província de Tarragona. Universitat Rovira i Virgili, núm. 1- 497.

SPARKES, Andrew (1992). "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física" *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte*, núm. 11, p. 29-33.

Tv3 (2015). "Merlí. Foucault (capítol 7). Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=2Z7i1W-q1ik>. [Consulta 12/03/2016].

UGALDE, Nadia; BALBASTRE, Francisco (2013). "Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación." *Ciencias económicas*, núm. 2, p. 179-187.

VARGAS, Ileana (2012). "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos". *Revista Calidad en la Educación superior*, núm.1, p. 119-139

YANES, Javier (2016). Cuando la educación física es mala educación psíquica. 20 minutos. Recuperat de <http://blogs.20minutos.es/ciencias-mixtas/2016/01/24/cuando-la-educacion-fisica-es-mala-educacion-psiquica/> [Consulta 12/03/2016].

ZURITA, Carles (2010). "La educación: un compromiso personal". Dins: Carlos González (coord.) *Los secretos del profesorado eficaz en educación física*. Barcelona: Inde, p. 137-155.

# ANNEX

## **Annex 1: Carta de presentació a l'entrevistat**

En primer lloc agrair-li el seu temps per participar en el meu treball de final de màster. L'objectiu del treball és conèixer quins canvis s'han produït sobre la visió de l'assignatura d'educació física al llarg dels anys. En la present entrevista es tractaran diferents apartats sobre les lleis educatives, les pròpies percepcions sobre la matèria i quines sensacions té sobre l'opinió que la societat manifesta del professor/a d'educació física i de la matèria.

Si no tens inconvenient l'entrevista serà gravada en àudio per facilitar la seva anàlisi i s'utilitzarà la informació per l'elaboració de la investigació amb fins educatius i sempre en l'anonimat.

## **Annex 2: Confidencialitat**

### **FULL DE CONFIDENCIALITAT SOBRE LA REALITZACIÓ DEL TREBALL FINAL DE MÀSTER (TFM)**

L'estudiant JORDI FORTET FONTSECA amb DNI 40355387-R, es compromet a mantenir absoluta reserva sobre les activitats i informació intercanviada durant l'entrevista per l'elaboració del TFM. Així com, es comprometen a no revelar, descobrir o comunicar, de forma directa o indirecta, la informació facilitada a tota la persona que no estigui relacionada amb l'esmentat treball.

I, com a prova de conformitat, signen aquest document:

Olot,.....de..... de 2016.