



Departament de Didàctica i Organització Educativa de la
Universitat de Barcelona

Programa de doctorat:
Desenvolupament institucional i professional per a la qualitat
educativa. Bienni 2002-2004

**LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT
D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA I L'EDUCACIÓ
EN VALORS. UN ESTUDI DE CASOS**

Doctoranda:
Raquel Font i LLadó

Dirigida per:
Dr. Francesc Imbernon i Muñoz
Dra. Maria Prat i Grau

Barcelona, 2007

*“Qui ensenya, aprèn a l’ensenyar;
i qui aprèn, ensenya a l’aprendre”.*

Freire (1998: 28)

*“Els educadors no són filòsofs professionals,
però filosofen i converteixen les seves idees
en pràctiques educatives”.*

Puig (2003:162)

*“La funció de la investigació
no és tant traçar el mapa i conquerir el món
sinó il·lustrar la seva contemplació”.*

Stake (1999: 46)

*A la comprensió dels pares,
al saber estar del meu germà.*

*A les ganes de viure i estimar d’en Marc,
a la llum d’en Jan.*

Són moltes les persones a les que he de dirigir el meu agraïment pel seu recolzament incondicional al llarg d'aquest recorregut.

A la Maria Prat i en Francesc Imbernon que m'han acompanyat en tot aquest procés d'aprenentatge amb recomanacions acadèmiques i ànims sincers. Gràcies pel vostre mestratge i humanitat.

Al Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola, perquè sense ells no hagués estat possible: la Júlia, la Cesca, en Trino, en José Miguel, en Jesús, l'altre Jesús, la Cristina, en Marcos, l'altra Júlia, en Txema, la Paquita, la Míriam, en Jovi, i l'Hermini. A la Sandra i en Franc. Gràcies per la vostra predisposició i sinceritat.

A en Domingo Blàzquez, per ensenyar-me el camí de la investigació per primera vegada, i per animar-me a continuar caminant en aquesta direcció. Gràcies per la teva confiança i estima.

Als companys de *Valors en Joc*, i especialment, a la Susanna, l'Albert i en Carles, que amb llargues hores de treball conjunt he entès com es construïa coneixement col·laborativament, i he compartit inquietuds i moments de defalliment. Gràcies per la vostra escolta i companyia.

A la Cris, la Marta, en Santi i en Christian que han seguit el procés amb empatia i alegria. Gràcies per les bones estones compartides.

Als pares i en Jordi, que sempre han recolzat la meua opció, confiant en allò que jo perseguia, i recolzant-me en els moments que més els necessitava. Gràcies per ser-hi sempre que us necessito.

A en Marc, perquè sense la seva empenya, optimisme i bon humor, sense la seva comprensió i la seva ajuda, m'hagués quedat a mig camí. Gràcies per compartir tots els moments i ensenyar-me que la vida es construeix cada dia.

I a en Jan que, només d'arribar, m'ha fet canviar l'ordre de prioritats. Gràcies per regalar-me aquest temps tant valuós.

Gràcies a tots per caminar al meu costat.

ÍNDIX DE QUADRES.....	15
ÍNDIX DE FIGURES.....	16
INTRODUCCIÓ.....	17
- Pertinença personal, social i acadèmica	
- Posicionaments des dels quals s'ha construït la tesi	
- Estructura de la tesi	
CAPÍTOL I	
LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.....	25
1- Conceptualització de la formació del professorat.....	26
1.1- Significats de la formació del professorat.....	26
1.2- Fases de la formació del professorat.....	27
1.3- Paradigmes de la formació del professorat.....	28
2- La formació permanent del professorat.....	33
2.1- Evolució històrica de la formació permanent del professorat a Catalunya.....	33
2.2- Models de formació permanent del professorat.....	37
3- El desenvolupament professional, l'horitzó per a la formació permanent	39
3.1- Una nova realitat: la postmodernitat.....	39
3.2- Influències de la postmodernitat sobre la formació del professorat....	40
3.3- La formació que afavoreix el desenvolupament professional.....	42
3.4- Competències docents per a un desenvolupament professional	43
4- Una nova concepció de la formació permanent del professorat.....	45
4.1- Factors determinants de la formació permanent.....	46
4.2- Fases del procés de formació permanent.....	48
4.3- Dimensions del coneixement que ha de comprendre la formació permanent.....	53
CAPÍTOL II	
EDUCACIÓ EN VALORS.....	57
1- Aproximació conceptual a l'educació en valors.....	58
1.1- Educació en valors.....	59
1.2- Valors, actituds i normes.....	60
2- Posicionaments davant l'educació en valors en el context escolar.....	63
2.1- Relativisme o universalisme dels valors?.....	63
2.2- Professorat neutral o bel·ligerant?.....	64
2.3- Educació en valors des de l'autonomia o des de la raó dialògica?.....	65

2.4- Tractament disciplinar o interdisciplinar? Transversal o puntual?	66
2.5- Educar des dels paràmetres del currículum ocult o des del currículum explícit?.....	67
3- Tendències de l'educació en valors.....	68
3.1- L'educació en valors com a transmissora de valors absoluts.....	68
3.2- L'educació en valors com a elecció: la clarificació de valors.....	70
3.3- L'educació en valors com a desenvolupament	71
4- L'educació en valors com a construcció de la personalitat moral	74
4.1- Una nova realitat per a l'educació en valors: la postmodernitat.....	74
4.2- Influència de la postmodernitat a l'educació en valors.....	75
4.3- L'educació en valors que afavoreix la construcció de la personalitat moral	77
4.3.1- Etapes de construcció de la personalitat moral.....	78
4.3.2- Dimensions de la personalitat moral.....	78
5- Pràctiques que eduquen en valors.....	81
5.1- Factors condicionants de les pràctiques que eduquen en valors.....	83
5.1.1- La personalitat del professorat i la transmissió a través del currículum ocult.....	84
5.1.2- La planificació de l'acció educativa.....	86
5.1.3- La coordinació amb la resta de la comunitat educativa.....	87
5.1.4- L'organització i la infraestructura de les classes.....	88
5.1.5- Els rols i les jerarquies en la presa de decisions.....	89
5.1.6- Les mostres visuals amb contingut moral.....	90
5.1.7- Els rituals i les cerimònies.....	91
5.2- Algunes pràctiques que eduquen en valors.....	91
5.2.1- Aprenentatge per resolució de conflictes.....	93
5.2.2- Aprenentatge per projectes.....	94
5.2.3- Aprenentatge cooperatiu.....	95
5.2.4- Aprenentatge Servei.....	96
5.2.5- Campanyes de sensibilització.....	96
5.2.6- Activitats puntuals per a una sessió o UD.....	97
5.2.7- Acció tutorial.....	98
5.2.8- Educació en valors com a disciplina del currículum regular.	99

CAPÍTOL III	
EDUCACIÓ FÍSICA: FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT I EDUCACIÓ EN VALORS.....	101
1- L'Educació Física en el context educatiu de primària.....	102
1.1- Conceptualització de l'Educació Física.....	102
1.2- Característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors.....	105
2- Pràctiques que eduquen en valors a l'àrea d'Educació Física.....	108
2.1- Factors condicionants de les pràctiques que eduquen en valors a l'àrea d'Educació Física	109
2.1.1- La personalitat del professorat i la transmissió a través del currículum ocult.....	110
2.1.2- La planificació de l'acció educativa	111
2.1.3- La coordinació amb la resta de la comunitat educativa	112
2.1.4- L'organització i la infraestructura de les classes.....	113
2.1.5- Els rols i les jerarquies en la presa de decisions.....	114
2.1.6- Les mostres visuals amb contingut moral.....	115
2.1.7- Els rituals i les cerimònies.....	116
2.2- Algunes pràctiques que eduquen en valors pròpies de l'àrea d'Educació Física.....	116
2.2.1- Progama de responsabilitat personal i social.....	117
2.2.2- Desenvolupament de valors a l'Educació Física.	118
2.2.3- Programa d'Autogestió a l'Educació Física.....	119
2.2.4- Metodologia basada en actituds a l'Educació Física.....	120
2.2.5- Reptes motrius cooperatius.....	121
2.2.6- Aprenentatge per resolució de conflictes a l'Educació Física	124
2.2.7- Disseny per lògica interna de les tasques motrius.....	125
2.2.8- Intervencions puntuals. Projectes i recursos.....	127
3- La formació del professorat d'Educació Física de primària.....	129
3.1- La formació inicial.....	130
3.2- La formació permanent	131
3.2.1- Característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària.....	131
3.2.2- Propostes actuals de formació permanent del professorat d'Educació Física de primària a Catalunya.....	136
3.2.3- La formació permanent del professorat d'Educació Física i l'educació en valors a Catalunya.....	138

CAPÍTOL IV	
DISSENY METODOLÒGIC.....	143
1- Objectius de la investigació.....	144
2- Disseny metodològic.....	146
2.1- Investigació interpretativa.....	146
2.2- Estudi de casos.....	150
3- Descripció del cas.....	154
3.1- Descripció de l'estructura interna del cas.....	155
3.2- Participants-informants.....	157
4- Estratègies de recollida d'informació.....	161
4.1- Observació.....	161
4.1.1- Justificació.....	161
4.1.2- Tipus.....	162
4.1.3- Procediment.....	163
4.2- Entrevista.....	166
4.2.1- Justificació.....	166
4.2.2- Tipus.....	167
4.2.3- Procediment.....	168
4.3- Anàlisi de documents.....	169
4.3.1- Justificació.....	169
4.3.2- Fases i consideracions.....	170
5- Anàlisi i tractament de dades.....	171
5.1- Les dades qualitatives.....	171
5. 2- Anàlisi de dades qualitatives.....	171
5.2.1- Model d'anàlisi de dades.....	172
5.2.2- Aportacions dels programes informàtics.....	175
5.3- Procés de categorització i anàlisi.....	177
5.3.1- Tipus de categorització i anàlisi.....	177
5.3.2- Fases de categorització i anàlisi.....	178
6- Estratègies de rigor que contempla l'estudi	188
CAPÍTOL V	
INFORME INTERPRETATIU.....	193
1- Determinants de la formació.....	196
1.1- Grup.....	196
1.1.1- Trajectòria del grup.....	196
1.1.2- Consolidació del grup.....	197

1.1.3- Diversitat personal i professional dels participants	198
1.1.4- Situació del grup en el moment de la formació: grau de cohesió.....	200
1.1.5- Nivell de compromís dels participants en el treball i l'assistència.....	202
1.1.6- Número de participants.....	202
1.1.7- Noves incorporacions.....	203
1.2- Logística.....	204
1.2.1- Lloc on es fa la formació.....	204
1.2.2- Calendari de treball.....	205
1.2.3- Durada de les sessions de la formació.....	207
1.2.4- Horari.....	207
1.2.5- Funcionament, repartiment de tasques i definició de rols....	210
1.2.6- Reconeixement de la formació.....	211
2- Referents de la formació.....	212
2.1- Temàtica del curs.....	213
2.2- Educació en valors a l'escola.....	214
2.2.1- Finalitat de l'educació en valors a l'escola.....	215
2.2.2- Implicacions de l'educació en valors pels mestres.....	216
2.2.3- Implicacions de l'educació en valors per a l'escola.....	218
2.2.4- Espais i horaris per educar en valors a l'escola.....	221
2.2.5- Responsabilitat social que s'atribueix a l'escola a l'hora d'educar en valors.....	223
2.3- Educació en valors a l'Educació Física.....	225
2.3.1- Característiques de la matèria en relació a l'educació en valors.....	225
2.3.2- Valors o actituds que la matèria permet treballar.....	227
2.3.3- Formes de treballar l'educació en valors des de l'Educació Física.....	228
2.3.4- Figura de l'especialista d'Educació Física.....	231
2.3.5- Estatuts de l'Educació Física entre el claustre i entre l'alumnat.....	233
2.4- Paper del mestre d'Educació Física a l'hora d'educar en valors.....	234
2.4.1- Neutralitat del professorat.....	235
2.4.2- Influència dels valors personals. El professorat com a referent.....	236
2.4.3- Posicionament i actuació del professorat a l'hora de desenvolupar la tasca docent.....	237
2.4.4- Responsabilitat del mestre a l'hora d'educar en valors.....	240
2.4.5- Relació professorat-família i professorat-escola.....	241

2.5- Estructura epistemològica de la formació.....	242
2.5.1- Origen de la formació.....	243
2.5.2- Estructura de la formació.....	245
2.5.3- Relació entre el coneixement teòric i el pràctic.....	247
2.5.4- Vinculació de la formació a un projecte d'intervenció.....	249
3- Definició de la formació.....	252
3.1- Objectius.....	253
3.1.1- Creences de la formació.....	253
3.1.2- Finalitats del curs.....	254
3.2- Continguts.....	257
3.2.1- Bloc I: Coneixements disciplinaris	256
3.2.2- Bloc II: Coneixements pràctic docents.....	263
3.2.3- Bloc III: Coneixements pedagògics.....	269
3.2.4- Bloc IV: Coneixements de si mateix.....	272
3.2.5- Bloc V: Coneixements cultural i contextual.....	275
3.3- Metodologia.....	280
3.3.1- Paper de la formadora.....	280
3.3.2- Relació participants-formadora.....	282
3.3.3- Presa de decisions.....	284
3.4- Sessions, activitats i materials curriculars.....	288
3.4.1- Sessions.....	288
3.4.2- Tipus de tasques i activitats.....	293
3.4.3- Materials curriculars.....	298
3.5- Avaluació.....	301
3.5.1- Objectius de l'avaluació.....	301
3.5.2- Continguts de l'avaluació.....	302
3.5.3- Agents implicats a l'avaluació.....	303
3.5.4- Metodologia d'avaluació.....	304
3.5.5- Temporalització de l'avaluació.....	305
3.6- Organització del projecte.....	305
3.6.1- Justificació de la vinculació del projecte a la formació.....	306
3.6.2- Definició del projecte d'intervenció.....	306
3.6.3- Implicacions escolars en el projecte.....	307
3.6.4- Tipus de projecte d'intervenció.....	309
4- Repercussions de la formació i propostes de futur.....	311
4.1. Influències de la formació a la pràctica.....	311
4.1.1- Pràctica implícita.....	312

4.1.2- Pràctica explícita.....	313
4.2. Propostes per donar continuïtat a la formació.....	314
CAPÍTOL VI	
CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR.....	317
CONCLUSIONS.....	319
1- Referents de la formació.....	319
1.1- La formació permanent del professorat.....	320
1.2- L'educació en valors.....	325
1.3- L'Educació Física.....	334
2- Determinants de la formació.....	340
3- Definició de la formació.....	340
3.1- L'estructura de formació.....	341
3.2- El contingut de formació.....	345
4- Continuïtat de la formació.....	346
5- Implicacions de la formació a la pràctica.....	347
PROPOSTES DE FUTUR.....	350
1- Propostes d'intervenció.....	350
1.1- Formació permanent pels especialistes d'Educació Física.....	350
1.2- Formació permanent pels centres d'educació primària.....	356
2- Propostes de recerca.....	357
2.1- Les competències del professorat de magisteri per educar en valors a través del joc motriu. Incorporació de les competències necessàries en el currículum de la formació inicial definit per Bolonya	357
2.2- La formació dels diferents agents implicats en l'activitat física i l'esport municipals en edat escolar per afavorir que la pràctica eduqui en valors	357
LIMITACIONS I POSSIBILITATS DE LA TESI.....	359
BIBLIOGRAFIA.....	361
1- Bibliografia citada a l'estudi.....	361
1.1- Introducció.....	361
1.2- Capítol I: La formació permanent del professorat.....	361
1.3- Capítol II: L'educació en valors.....	364
1.4- Capítol III: L'Educació Física: la formació permanent del professorat i l'educació en valors	368
1.5- Capítol IV: Disseny metodològic.....	374
2- Altra bibliografia consultada.....	376

ANNEXOS (Ubicats en CD adjunt)

A1: Protocol d'entrevista

A2: Protocol d'enregistrament

A3: Protocol d'anàlisi de documents

A4: Mostra de transcripció d'una entrevista

A5: Mostra de transcripció d'una sessió de formació

A6: Mostra d'anàlisi amb l'Atlas-Ti 05

A7: Document inicial de proposta de formació

A8: Dossier lliurat als mestres i a l'ICE a final de curs amb el recull de tots els recursos i conclusions del curs

A9: Document de consentiment per utilitzar les dades recollides per a una investigació.

A10: Negociació i implicació dels centres en el projecte d'intervenció.

ÍNDIX DE QUADRES

Q1: Resum de les racionalitats de Habermas basada en l'adaptació de Carr i Kemmis (1988:149)	29
Q2: Relació entre paradigmes, escola, professorat i formació.....	31
Q3: Dimensions del coneixement que estructuraven la formació.....	55
Q4: Clarificació de les terminologies per referir-se a l'educació en valors.....	59
Q5: Desglossament de la definició de valor.....	61
Q6: Desglossament de la definició d'actitud.....	61
Q7: Desglossament de la definició de norma.....	62
Q8: Influències de la postmodernitat per a l'educació en valors.....	75
Q9: Els documents de centre (Gairín 1991:40).....	88
Q10: Els discursos de l'Educació Física relacionats amb els interessos de Habermas. Traduït de López (2003: 36).....	104
Q11: Tipologies de formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària i institucions que les imparteixen.....	138
Q12: Preguntes de la investigació.....	145
Q13: Característiques dels estudis de casos qualitius (modificat a partir de la proposta de Pérez Serrano, (1994: 92 citat a Latorre i altres, 1996)	151
Q14: Descripció dels participants-informants.....	161
Q15: Sistema de codificació.....	173
Q16: 1a fase de categorització. Gener 2004.....	178
Q17: 2a fase de categorització. Maig 2004.....	179
Q18: 3a fase de categorització. Febrer 2005.....	180
Q19: Percentatge de les unitats de significats. Juny 2005.....	181
Q20: Descripció de les categories.....	182
Q21: Categorització inductiva. Setembre 2005. CATEGORITZACIÓ FINAL.....	186
Q22: Vectors qualitius. Desembre 2005.....	187
Q23: Estratègies de rigor que contempla l'estudi.....	188
Q24: Proposta de formació pels centres educatius	357

ÍNDIX DE FIGURES

F1: Relació entre els elements que defineixen la formació permanent i les competències docents.....	45
F2: Factors determinants de la formació.....	48
F3: Característiques de la planificació i el desenvolupament de la formació.....	51
F4: Aspectes de l'avaluació de la formació que cal definir.....	52
F5: Interrelació dels conceptes del capítol I.....	56
F6: Condicionants de les pràctiques que eduquen en valors i alguns exemples ...	83
F7: Interrelació dels conceptes del capítol II.....	100
F8: Interrelació dels conceptes del capítol III.....	141
F9: Descripció del cas.....	155
F10: Descripció de l'estructura interna del cas.....	157
F11: Model d'anàlisi de dades qualitatives. Miles i Hubernam (1994).....	172
F12: Interrelació entre categories deductives i inductives.....	184
F13: Disposició gràfica de les categories. Elaborat a partir de l'Atlas-Ti.....	185
F14: Interrelació dels conceptes del capítol IV.....	192
F15: Relació entre els diferents aspectes que s'han de contemplar a l'hora de planificar i desenvolupar un curs de formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqui en valors	349

INTRODUCCIÓ

La tesi present té com a objecte d'estudi la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors, a través d'un estudi de casos en el qual hi van participar catorze mestres d'Educació Física de primària, una formadora i qui signa aquest estudi en condició d'investigadora.

Tot seguit, i a través d'aquesta introducció, justificaré la pertinença personal, social i acadèmica de la tesi; també exposaré els posicionaments des dels quals s'ha anat construint la investigació; i, finalment, presentaré l'estructura del document.

PERTINENÇA PERSONAL, SOCIAL I ACADÈMICA

La tesi és el document final en què es descriu el procés que ha experimentat una persona que s'està formant per a ser investigadora.

La tesi ha de ser capaç de justificar tots els posicionaments i les decisions preses en l'evolució d'una investigació per tal que la comunitat acadèmica competent pugui avaluar-la i acreditar l'aprenentatge de la doctoranda.

En el meu cas, tot aquest procés es remunta a la meva adolescència, en la qual el joc i l'esport –així com les experiències personals que aquests em van brindar a través de les activitats extraescolars, l'esplai, el centre excursionista i les trobades amb amics i amigues– van influir de manera important en la meva personalitat i en les decisions personals i professionals que he hagut de prendre posteriorment.

Gràcies als estudis de la llicenciatura d'Educació Física a l'INEFC de Barcelona i als títols de monitora en temps de lleure, les ciències relacionades amb l'activitat física, el joc i l'esport van anar adquirint un caràcter instrumental que em van permetre treballar com a educadora en l'àmbit no formal (monitora en temps de lleure en un esplai, monitora i, posteriorment, coordinadora d'un casal esportiu i entrenadora d'un equip de bàsquet) i també en el formal, en aquest cas com a professora d'Educació Física a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

Mentre tenien lloc aquestes experiències vaig descobrir que aquest conjunt d'elements –el joc, l'activitat física i l'educació– em motivaven suficientment com per aprofundir en el seu estudi i millorar la meva pràctica com a formadora.

Per això vaig decidir cursar el doctorat, ara fa quatre anys: *Desenvolupament institucional i professional per a la qualitat educativa* en el Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Els crèdits realitzats en aquell marc van fer possible construir un cos teòric i epistemològic sobre la investigació educativa i la formació de formadors, el qual, interrelacionat amb tot el que ja havia après durant la llicenciatura sobre l'Educació Física, van definir les bases de la tesi que exposaré a continuació.

Així mateix, l'oportunitat de formar part del Grup de Recerca Valors en Joc, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i la participació en una experiència de formació per a mestres d'Educació Física impulsada pel mateix grup –i també la col·laboració amb alguns dels projectes del Grup de Recerca FODIP (UB)– van acabar de donar forma d'investigació a les meves inquietuds personals.

També és important considerar la importància que van adquirir els resultats de l'estudi realitzat per Prat, M. (2000), en el qual constatava que la formació del/la mestre/a d'Educació Física, respecte als continguts actitudinals, era insuficient per cobrir les demandes que el propi marc educatiu proposava. “Les ofertes de formació en valors en el currículum del professorat són encara una anècdota en els programes de formació inicial i permanent de la majoria d'universitats espanyoles. Per tant, si es considera fonamental l'actuació del professor en l'educació moral, es fa imprescindible abordar aquest aspecte en algun moment de la seva formació. Actualment, el que pondera és sempre producte d'iniciatives i motivacions individuals, no pas d'un marc curricular que ho defineixi oficialment.” (Prat, M. i Soler, S., 2003: 78).

Totes aquestes circumstàncies van ajudar-me a acotar l'objecte de tesi en **la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors**, amb l'interès d'estudiar les característiques que hauria de tenir la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que la seva pràctica repercuteixi en l'educació en valors del seu alumnat.

Aquest tema, a més, té pertinença social i acadèmica. En realitat, tothom veu clara la necessitat que la població sigui educada en valors. Però, per què es percep aquesta necessitat? Són diverses les raons que ajuden a respondre aquesta pregunta, però, en general, estem d'acord amb les que apunta Castiñeira (2004).

En primer lloc, l'autor esmentat posa de manifest el pluralisme moral que és provocat per l'increment dels focus de producció valorativa; és a dir, que els valors ja no es transmeten com a dogma únic i inqüestionable, ja que la societat és complexa i els sistemes de valors entren en competició.

Segonament, exposa la idea de la tendència vigent a una individualització de la societat i, per tant, dels valors i les creences. D'aquesta manera, la construcció de la moral personal suposa un procés autònom de realització individual.

I, en tercer lloc, expressa que hi ha un augment de la mobilitat i la diversificació ètnica i cultural de les societats. Per això, el consensuar uns valors compartits topa amb una estructura social en la qual conviuen diverses tradicions culturals i religioses, així com projectes de vida plurals.

Tanmateix, a cada ciutadà se li demana que construeixi reflexivament un projecte de vida pública que inclogui un conjunt de valors amb què es pugui identificar, però que alhora tingui prou coherència per donar sentit a la seva existència per poder conviure amb els altres, per comprendre el món i per orientar-se en el futur.

Aquestes raons, afegides a la realitat que els valors viatgen a una velocitat molt més lenta que els fets –perquè suposen una elaboració més complexa i treballada– fan que els fets s'esdevinguin quan encara no s'han construït els valors que es necessitarien per a donar-hi resposta.

Per això es diu que hi ha crisi de valors? En tot cas, i en paraules de Cardús, “la incertesa moral, i la pobresa moral que se'n deriva –l'autor es refereix a la realitat actual–, és l'estretor que ens ha tocat viure com a generació, per a la qual cal que aprenguem a educar.” (Cardús, 2003:113)

Si transferim aquesta situació a l'escola, podem observar que les classes d'Educació Física, el joc al pati o les activitats esportives extraescolars (entorns molt propers a la realitat de l'alumnat) són, molt sovint, fonts de conflictes; i entenem per conflictes: manifestacions d'agressivitat, falta de respecte als companys, situacions de discriminació, no acceptació de les normes, no acceptació dels resultats, emulació a l'esport d'alt rendiment, etcètera.

Abastar el treball d'aquests conflictes a partir d'una intervenció educativa és fomentar uns valors que van més enllà de la classe d'Educació Física.

Sota aquests condicionants, és pertinent plantejar-se la necessitat d'elaborar i analitzar una proposta de formació per als mestres d'Educació Física que tingui com a objecte facilitar-los –mitjançant una formació permanent i l'assessorament d'un projecte d'intervenció en el Centre– un espai de discussió i reflexió que parteixi de la seva pròpia pràctica, on s'elaborin i es proposin recursos personals i professionals per al treball de valors a l'escola.

En la tesi present proposo una anàlisi sistematitzada i acurada d'aquesta proposta, perquè hi ha poques investigacions que treballin la integració de valors de l'alumnat de primària a partir de l'Educació Física mitjançant la formació del professorat des d'una perspectiva de treball de pràctica reflexiva col·laborativa dels docents en la qual hi participen les escoles i la universitat.

POSICIONAMENTS DES DELS QUALS S'HA CONSTRUÏT LA INVESTIGACIÓ

La realitat estudiada l'he llegida des d'una racionalitat interpretativa, de tall fenomenològic,¹ plantejada des de la integració de la doble hermenèutica² i a partir d'un estudi de casos.

Aquest posicionament ha condicionat, en primer lloc, la pregunta de la investigació: **Com ha de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que la seva pràctica repercuteixi en l'educació en valors del seu alumnat?**

El disseny metodològic que ha organitzat tot el procés se subscriu, al mateix temps, als posicionaments presos inicialment, i es concreta amb un estudi en profunditat de la particularitat d'un cas concret, contemplant totes les lectures possibles; per això he escoltat la veu de tots els que han participat en el cas: el curs de formació.

El tipus de relació entre jo mateixa com a investigadora, els participants i el coneixement generat ha estat condicionat per la racionalitat pràctica. Per aquesta raó, la tesi l'he redactada en primera persona del plural³, perquè el coneixement que hi apareix no em pertany només a mi, sinó també als mestres, a la formadora i als directors de tesi que han anat redirigint i avaluant el procés. Així, doncs, entenc que el treball ha estat construït gràcies a les aportacions de tots els participants.

El tipus d'informació recollida ha estat un altre dels elements subjectes a l'elecció de la racionalitat interpretativa, que s'ha concretat en descripcions molt denses recollides en situacions naturals, no manipulades.

¹ Explica un fenomen entenent la interdependència entre la realitat i la interpretació de la investigadora.

² Integra la interpretació que fan els protagonistes de l'acció a investigar i, en aquest cas, l'hermenèutica és doble, perquè cal considerar la dels mestres i la formadora per, una banda, i la de la investigadora, per l'altra.

³ Malgrat tot, es pot comprovar que la introducció està redactada en primera persona del singular, perquè el que s'hi apunta és fruit de l'interès i l'experiència de l'autora.

També les característiques de la resposta han estat condicionades per la metodologia a la qual s'ha adscrit la tesi, és a dir; els resultat que presentaré seran conseqüència d'una concepció complexa de la realitat investigada, de manera que no es plantejaran com a solucions de problemes i hipòtesis determinades prèviament, sinó com unes explicacions d'una realitat particular que afavoreix la construcció de respostes i la presa de decisions en relació a cada pregunta formulada.

Per altra banda, la racionalitat pràctica definida per Carr i Kemis (1988) també ens han ajudat a entendre la interconnexió entre la teoria, la pràctica i la investigació.

Des de la lògica descrita, s'ha anat configurant de forma coherent la investigació que a continuació es presenta, amb la intenció de generar uns resultats que il·luminin la comprensió de processos semblants de formació.

ESTRUCTURA DE LA TESI

L'estructura d'aquest document es concreta en sis grans capítols que es troben enquadrats per una introducció i tres apartats més al final: un de limitacions i possibilitats de la tesi, un altre de bibliografia i el darrer dedicat als annexos.

A la *Introducció*, que compleix la funció d'encapçalament i ubicació del lector en el document que segueix, s'hi poden reconèixer tres apartats: en primer lloc, la justificació de la pertinença personal, social i acadèmica de la investigació que s'ha dut a terme; en segon lloc, les racionalitats i els paradigmes que subjuguen la investigació; i, finalment, la descripció de l'estructura del document.

La formació permanent del professorat és el títol que encapçala el CAPÍTOL I; aquí s'hi descriuen les tendències sobre la formació del professorat i, més concretament, sobre la formació permanent.

Consta de quatre parts: la primera conceptualitza la formació del professorat, i presenta els significats, fases del procés i paradigmes que s'han anat configurant al llarg de la història; a la segona part queda descrita la formació permanent del professorat a través d'un repàs històric i dels models que l'han anat definint; la tercera secció analitza el concepte de desenvolupament professional com a paraigües per respondre a la situació social i educativa actual des d'un paradigma pràctic; i encara s'hi afegeix un darrer apartat en el qual es concreten els factors determinants, les fases i les dimensions del coneixement que han de definir la formació permanent que s'encamina cap al desenvolupament professional.

El CAPÍTOL II porta per títol *l'Educació en valors*. Està constituït per cinc apartats: el primer aclareix els termes d'educació en valors, així com els conceptes de valors, actituds i normes. En el següent, es fa un repàs dels diferents posicionaments controvertits que la temàtica ha anat generant en el si de l'escola, de manera que torna a haver-hi un posicionament davant d'aspectes com el relativisme o l'universalisme dels valors, la neutralitat o la bel·ligerància del professorat, autonomia o raó dialògica en l'aprenentatge, transversalitat o disciplinarietat en l'ensenyament escolar, tractament des del currículum ocult o des del currículum explícit. En el tercer apartat s'analitzen les tendències d'educació en valors que han aparegut al llarg de la història per tal d'entendre la gènesis de la tendència en la qual se situa la tesi. Així, doncs, l'educació en valors com a construcció de la personalitat moral és del que tracta el quart apartat, en el qual es fa una descripció de les dimensions i les etapes que la configuren. Finalment, es descriuen els condicionants de la pràctica sobre els quals cal reflexionar alhora de plantejar una educació en valors i s'exposen algunes pràctiques que eduquen en valors.

L'Educació Física: formació permanent del professorat i educació en valors és el títol del CAPÍTOL III. En aquest darrer capítol de marc teòric s'hi troben tres apartats. En el primer es descriu el concepte i les característiques de l'Educació Física en el context educatiu de primària. A continuació, hi ha un apartat on es concreten alguns aspectes, a tall d'exemple, dels condicionants de la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física. Finalment, s'apunten les característiques de la formació inicial i permanent del professorat d'Educació Física i es recullen les diferents propostes de formació permanent que es desenvolupen a Catalunya.

El CAPÍTOL IV és el que fa referència al *Disseny metodològic de la tesi*. Després de definir els objectius de la formació, justifica el per què la metodologia utilitzada és l'estudi de casos de tall interpretatiu, i fa una descripció del cas i els participants que són objecte d'estudi de la tesi.

A continuació, i en el mateix capítol, es descriuen els procediments de recollida de la informació que s'han utilitzat; d'aquesta manera, es fa una descripció de l'observació, l'entrevista i l'anàlisi de continguts. Tot seguit, es descriu l'anàlisi i tractament de dades qualitatives, i es desglossa el procés de categorització que s'ha anat produint al llarg de la investigació. L'últim apartat d'aquest capítol apunta les estratègies de rigor que ha contemplat l'estudi a partir de les referències de Lincon i Guba (1985).

L'Informe interpretatiu constitueix el CAPÍTOL V, que s'ha redactat seguint la categorització emergent que ja s'ha presentat en el capítol anterior. Així, doncs, interpreta les dades recollides sota les següents macrocategories: determinants de la formació, referents de la formació, definició de la formació, i repercussions de la formació i propostes de futur.

En el CAPÍTOL VI és on es redacten les *Conclusions i les propostes de futur*. En primer lloc, s'hi troben les conclusions que han emergit del cas interrelacionades amb altres teories que es troben a les bibliografies especialitzades. En segon lloc, les propostes de futur plantejades a partir dels resultats de la investigació; s'hi poden trobar propostes d'intervenció i propostes de recerca.

Tal com s'ha exposat al principi d'aquesta introducció, tanquen el document tres apartats més: límits i mancances, bibliografia i annexos.

A través de l'apartat de *Límitacions i possibilitats de la tesi* s'exposen alguns condicionants de la investigació que han determinat l'estructura i el contingut de la mateixa.

La *Bibliografia* recull tots aquells documents: articles, llibres, capítols, pàgines web, projectes i lleis que s'han consultat per a poder construir el marc teòric de la tesi. Es troben organitzats en dos apartats: la bibliografia citada i la bibliografia consultada, i es presenten per orde alfabètic de l'autor.

I per acabar, en una tesi són molts els documents que evidencien, faciliten o referencien el que s'apunta en el document general, i tots ells es troben recollits a l'apartat d'*Annexos* que es presenta en un CD adjunt.

I encara una darrera consideració: per evitar el sexisme dels mots, s'han emprat termes com alumnat i professorat, però, quan no ha estat possible, s'ha fet servir el masculí genèric en paraules com nen, mestre, professor... Aquesta opció s'ha pres per facilitar la lectura del document.

CAPÍTOL I: LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

1- Conceptualització de la formació del professorat

- 1.1- Significats de la formació del professorat
- 1.2- Fases de la formació del professorat
- 1.3- Paradigmes de la formació del professorat

2- La formació permanent del professorat

- 2.1- Evolució històrica de la formació permanent del professorat a Catalunya
- 2.2- Models de formació permanent del professorat

3- El desenvolupament professional, l'horitzó per a la formació permanent

- 3.1- Una nova realitat: la postmodernitat
- 3.2- Influències de la postmodernitat sobre la formació del professorat
- 3.3- La formació que afavoreix el desenvolupament professional
- 3.4- Competències docents per a un desenvolupament professional

4- Una nova concepció de la formació permanent del professorat

- 4.1- Factors determinants de la formació permanent
- 4.2- Fases del procés de formació permanent
- 4.3- Dimensions del coneixement que ha de comprendre la formació permanent

Amb la finalitat d'anar construint un marc de referència per poder analitzar i interpretar la realitat formativa que esdevé l'objectiu d'investigació d'aquesta tesi, en aquest capítol es tractarà el concepte de formació permanent del professorat des d'una perspectiva de desenvolupament professional.

1- CONCEPTUALITZACIÓ DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Pensem que és imprescindible començar aquest capítol definint un marc conceptual a partir del qual es pugui entendre aquest discurs.

Per això, en aquest apartat farem un breu repàs de l'evolució del concepte de formació del professorat i els significats que se li han atribuït; estudiarem les fases que estructuraven el procés i, finalment, analitzarem els diferents paradigmes de formació del professorat, situant-nos-hi segons la nostra forma d'entendre-la.

1.1- SIGNIFICATS DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Són molts els autors que atorguen significats al concepte de formació del professorat. Marcelo (1999:28) defineix la formació com els "coneixements, investigacions i propostes teòriques i pràctiques que, dins la Didàctica i Organització Escolar, estudien els processos mitjançant els quals el professorat –en formació o en exercici– s'impliquen, individualment o en equip, en experiències d'aprenentatge a través de les quals adquireixen o milloren els seus coneixements, destreses i possibilitats, i que els permet intervenir professionalment en el desenvolupament de la seva docència, del currículum i de l'escola amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació que reben els seus alumnes".

A aquesta definició hi afegirem una idea molt interessant que aporta el Pla d'Investigació Educativa i Formació del Professorat del Ministeri d'Educació i Ciència (1989): "Són processos organitzats, sistemàtics i continus que abasten tota la vida d'una persona."

Per altra banda, Mitchell i Kerchner (1983, citat a Imbernon 1994:18) conceptualitzen la formació en funció del rol social que s'assigna al professorat en un context determinat; per tant, la formació té un significat diferent per a cada rol.

- Formació dirigida al *professorat com a treballador*. Les tasques de definició i planificació estan separades de les d'execució. Les primeres són responsabilitat del director o gerent, i la segona és competència del professorat que es troba jeràrquicament en un estatus inferior.
- Formació dirigida al *professorat com a artesà*. El docent selecciona i aplica les estratègies d'ensenyament, de manera que els programes de formació proporcionen eines d'ofici en comptes de teoria i reflexió.
- Formació dirigida al *professorat com a artista*. El professorat ha de ser creatiu i autònom. La formació és bàsicament autònoma, guiada per la intuïció, la personalitat i el dinamisme individual.
- Formació dirigida al *professorat com a professional*. La professió no és propensa a la mecanització. Per tant, la formació ha de treballar a partir de la reflexió i l'anàlisi de les necessitats de l'alumnat, i ha de preparar el docent perquè assumeixi responsabilitats en les decisions curriculars que es comparteixen en la professió.

A partir de les aportacions fetes pels diferents autors, podem presentar la nostra definició de formació del professorat:

Procés organitzat, sistemàtic i continu que abarca tota la vida formativa d'una persona –en formació o en exercici– encaminada a la professió docent. Consisteix en participar –individualment o en equip– en experiències d'aprenentatge a través de les quals s'adquireixen o milloren, mitjançant la reflexió i l'anàlisi de les necessitats personals i professionals, els coneixements, destreses i possibilitats necessàries per assumir responsabilitats en les decisions que es comparteixen en la professió docent, tot afavorint el desenvolupament de la docència, del currículum i de l'escola.

1.2- FASES DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Entenent la formació del professorat com un procés al llarg de tota la vida, és lògic pensar que estarà configurada per un seguit de fases. Imbernon (1994) i Marcelo (1999) fan la proposta que apuntem a continuació:

- Fase prèvia o de pre-entrenament: en aquesta fase les concepcions del futur docent, construïdes a partir de les experiències adquirides com a alumne,

prenen gran importància, ja que configuren les creences amb les quals aquest accedirà a la formació inicial.

- Fase de formació inicial o d'iniciació: el docent adquireix els coneixements disciplinaris i pedagògics que li proporcionen les institucions de formació inicial.
- Fase d'iniciació professional: el professorat s'introdueix en l'exercici professional en què es desenvolupa el coneixement pràctic, bàsicament amb estratègies de supervivència.
- Fase de formació contínua o permanent: aquesta fase és viscuda només si el docent ho considera oportú; és on adquireix els coneixements específics per complementar les necessitats que presenta l'exercici professional. En funció dels autors, s'utilitzen diferents termes: formació permanent, formació contínua, formació en servei, perfeccionament de docents.

Aquesta tesi s'emmarca dins la darrera fase de tot el procés de formació del professorat, de manera que es troba ubicada en la fase de *formació permanent*, i aquest és el terme que utilitzarem a partir d'ara per a referir-nos-hi.

1.3- PARADIGMES DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La formació del professorat no es pot entendre com una activitat aïllada o independent de les teories i investigacions educatives del moment, ja que està vinculada als marcs teòrics del coneixement cultural i social que predominen en un període sociohistòric determinat.

Per tant, serà necessari reflexionar sobre les orientacions i paradigmes existents en el camp de la formació del professorat. Però, què i quins són els paradigmes de formació?

“Els paradigmes de formació són com una matriu de creences i supòsits entorn de la naturalesa i els propòsits de l'escola, l'ensenyament, el professorat i la seva formació que conforma unes característiques específiques en la formació del professorat.”
Zeichner (1983:3).

A l'hora de definir *quins són* els paradigmes, partim de les idees del filòsof alemany Habermas, un dels autors que treballen en el camp de les ciències socials i que compta, en aquests moments, amb una important repercussió dins la teoria de l'educació.

Habermas (1982) introdueix a la teoria del coneixement l'eina conceptual dels interessos constitutius de coneixements. Propugna que el coneixement es construeix sempre en base a criteris desenvolupats a partir de les necessitats de l'espècie humana, la qual ha anat configurant-se per les condicions socials i històriques. Aquestes formes de pensar, organitzades a partir dels interessos humans, determinen la realitat i la forma d'actuar-hi.

L'autor classifica els interessos en: tècnics, pràctics i crítics; que alhora es concreten en un saber instrumental (explicació causal), pràctic (comprensió) i emancipatori (reflexió); i que també són els que construeixen tres tipus de ciència: l'empíricoanalítica, la historicohermenèutica o interpretativa i la crítica.

Tot i que aquests paradigmes es poden reconèixer en la majoria de textos que tracten la formació del professorat, cal advertir que la terminologia pot variar: perspectiva tècnica, acadèmica, tradicional, positivista o tecnològica; perspectiva pràctica, cultural o interpretativa; perspectiva crítica, sociocrítica, estratègica o reflexiva.

En el següent quadre fem un petit resum del que hem apuntat fins ara basant-nos en l'adaptació que fan Carr i Kemmis (1988:149).

INTERÈS	SABER	CIÈNCIA	ALTRES TERMES
Tècnic	Instrumental (explicació causal)	Empíricoanalítica o racional	Tècnica, acadèmica, positivista, tradicional
Pràctic	Pràctic (comprensió)	Hermenèutica o interpretativa	Pràctica, cultural, interpretativa
Crític	Emancipatori (reflexió)	Crítica	Crítica, sociocrítica, estratègica, reflexiva

Q1: Resum de les racionalitats d'Habermas basada en l'adaptació de Carr i Kemmis (1988:149)

Cadascuna d'aquestes perspectives o paradigmes conceptuals responen a una concepció epistemològica o ètica concreta, i determinen un tipus d'escola, els professionals que hi han de treballar i la formació necessària per tal que els professionals estiguin preparats.

A continuació, analitzarem de quina manera es concreten els conceptes anteriorment comentats sota els paradigmes d'Habermas; utilitzarem la interpretació emesa per Macazaga (2003) a partir de les reflexions que fa Grundy (1991).

A- PARADIGMA TÈCNIC

Des d'aquest paradigma, la idea *d'ensenyament i escola* es concreta en un currículum prescriptiu determinat per criteris científics que dóna més importància al procés d'ensenyament que no pas al d'aprenentatge (seguint la idea positivista de valorar més el producte que no pas el procés).

En conseqüència, *el docent* esdevé un tècnic que domina un repertori determinat de competències instruccionals per tal d'assegurar l'eficàcia de l'aprenentatge. L'ensenyant està conforme amb les recomanacions pràctiques dels teòrics i investigadors de l'educació; únicament és responsable d'aplicar, eficaçment, les decisions que pren per millorar la pràctica educativa proposada pels teòrics. Així, doncs, les decisions preses pel docent es troben entre un conjunt d'alternatives que els experts han determinat que obtenen els resultats esperats.

Durant molts anys, aquesta perspectiva ha estat la més important; i, per tant, ha defensat *una formació* que requeria, en primer lloc, identificar les competències genèriques del professorat; i, posteriorment, configurar la formació en base al seu assoliment.

B- PARADIGMA PRÀCTIC

La investigación como base de la enseñanza és l'obra en la qual Stenhouse (1987) defineix un concepte d'educació com a pràctica; d'aquesta manera, entén *l'ensenyament* com una acció social que pretén interpretar i comprendre el món de manera contextualitzada en un lloc i un temps, i implica el discent en tot aquest procés. Un altre aspecte a destacar d'aquest posicionament defensat per Stenhouse (1997) és el model de currículum que proposa, segons el qual el professorat, a través de l'experiència, determina aquells continguts que ha de prioritzar per garantir que, durant el procés d'aprenentatge, es portin a la pràctica els principis i valors educatius que es pretenen.

Aquesta idea d'educació defensa el *docent* com una persona enfrontada a situacions complexes, canviants, incertes i conflictives, des de les quals ha de saber prendre les seves decisions basant-se en un judici personal. Aquest professional entén les aportacions dels experts com a recomanacions que ha d'analitzar en relació a l'aplicabilitat en un context determinat i, per tant, procura oferir oportunitats adequades d'aprenentatge al seu alumnat. Per aconseguir-ho, la seva pràctica esdevé motiu d'anàlisi i reflexió (en conseqüència, sorgeixen les teories d'anàlisi del currículum ocult). Schön (1983, 1992) defineix la figura d'aquest professional com un docent pràctic i reflexiu.

Així, doncs, quan s'entén que la pràctica ha d'anar totalment vinculada a la teoria i a un context específic, la *formació* es basarà en la deliberació i la reflexió per tal d'esbrinar quins aspectes influeixen sobre la pràctica i com millorar-la.

C- PARADIGMA CRÍTIC

Des d'aquesta perspectiva, l'educació posa l'èmfasi en l'emancipació relacionada amb la millora de la societat humana; per això, professorat i alumnat treballen conjuntament per entendre en clau econòmica, social, política, ideològica i històrica la realitat en la qual viuen. En aquest paradigma es difumina la línia entre l'ensenyament i l'aprenentatge, i l'escola es considera un lloc d'experiències i significats compartits. De manera que el currículum és problemàtic, qüestionable i axiològic i, per tant, aquest esdevé un assumpte d'ètica professional i personal que es construeix en funció de les circumstàncies (Freire, 1994).

El *docent* esdevé un agent actiu de la seva professió que treballa per despertar la crítica del seu alumnat per transformar la societat i fer-la més justa. Segons Fernández Balboa (2001:36), el professorat "haurà de ser un model de comportament cívic i polític, i ensenyar a l'alumnat a ser els vertaders ciutadans que són en potència". És a dir, que l'educador és una persona amb una gran qualitat humana i amb un profund sentit de la responsabilitat amb ell mateix, amb l'alumnat i amb la societat. Per a tal comesa, cal que reflexioni i determini els principis que guiaran la seva acció docent en relació als valors i les creences i que es comprometi com a docent amb tot aquest procés. Es tracta d'un professional autònom, intel·lectual, creador i crític.

La *formació* d'aquest docent, a més de preparar-los en les destreses professionals pròpies del seu camp de treball, haurà de formar éssers humans compromesos amb els principis ètics i sensibles a l'entorn social i personal del seu alumnat.

PARADIG.	ESCOLA / ENSENYAMENT	PROFESSORAT	FORMACIÓ
Tècnic	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum prescriptiu a partir de criteris científics - Importància de l'ensenyament (resultats) 	<ul style="list-style-type: none"> - Domini de competències - Aplicador de les recomanacions dels experts 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de les competències professionals genèriques - Complementació de les mancances
Pràctic	<ul style="list-style-type: none"> - Ensenyament entès com a acció social per comprendre el món - Implicació del discent en el procés - Afavorir experiències amb pràctica de principis i valors 	<ul style="list-style-type: none"> - Analitza i pren decisions en funció d'un judici personal - Anàlisi i reflexió de la tasca (pràctic i reflexiu) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculació de la teoria i la pràctica - Basada en experiències pràctiques i contextualitzades dels docents
Crític	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipació per millorar la societat - Escola lloc d'experiències i significats compartits amb l'alumnat. - Currículum construït amb ètica professional i personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Model de comportament autònom, intel·lectual, creador i crític 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreses professionals més principis i reflexions ètiques - Empatia i sensibilització amb l'entorn social i personal dels participants

Q2: Relació entre paradigmes, escola, professorat i formació

Resumint el que hem dit fins ara, i centrant-nos en la formació, que és el que ens interessa, prenem la idea de Feiman-Nemser (1990:227-228, citat a: Marcelo, 1999), segons la qual cap dels paradigmes és capaç d'explicar i comprendre la complexitat de la formació del professorat en la seva totalitat: "Cada orientació (nosaltres n'hem dit paradigma) destaca diferents aspectes que cal tenir en consideració, tot i que cap d'ells ofereix un marc complet per guiar el desenvolupament d'un programa. L'*orientació personal* ens recorda que aprendre a ensenyar és un procés de transformació, no només d'adquisició de coneixements i destreses... L'*orientació crítica* destaca l'obligació del professorat amb els estudiants i la societat, desafiant els formadors de professorat a ajudar als principiants a aprendre a desenvolupar pràctiques escolars que es fonamentin en principis democràtics d'igualtat i justícia..."

"*Les orientacions pràctiques* i tecnològiques representen diferents idees al voltant de la naturalesa i els recursos del coneixement al voltant de l'ensenyament i de com aquest s'adquireix i es desenvolupa. La primera destaca el coneixement científic i l'entrenament sistemàtic; i l'última, el saber de la pràctica i l'aprendre de l'experiència... Finalment, l'*orientació acadèmica* centra la seva atenció en el treball diferenciat de l'ensenyament. El que caracteritza a l'ensenyament amb relació a altres formes de serveis humans és la seva preocupació per ensenyar als estudiants a aprendre coses de valor que puguin adquirir per ells mateixos."

Així, doncs, la proposta de formació permanent del professorat que s'estudia mitjançant aquesta tesi s'interpretarà des d'un paradigma pràctic, però es consideraran aportacions fetes d'altres enfocaments que consideren el docent com a subjecte participant de la formació.

L'enfocament al qual ens referim l'apunta Zeichner (1983) i, posteriorment, el recupera Marcelo (1999: 40-43): "El docent s'entén com un ésser humà únic que ha après a fer ús de si mateix eficaçment, i a portar a terme els seus propòsits i els de la societat en l'educació d'altres persones. La formació, per tant, consistirà en atorgar capacitat al professorat per tal que assumeixi una adequada maduresa respecte a la dimensió professional, personal i de procés. De manera que el desenvolupament personal és l'eix central de la formació."

Des d'aquest punt de vista, la formació treballarà per millorar la pràctica docent donant veu al professional com a subjecte de formació i, alhora, com a subjecte formador.

Tota aquesta teoria ha de servir per donar una lògica epistemològica a la formació que planteja la tesi. D'aquesta manera, les racionalitats d'Habermans defineixen un tipus

d'educació i, en conseqüència, un tipus de professional i unes característiques per a la formació.

L'objectiu d'aquesta tesi és definir les característiques de la formació en Educació Física i educació en valors entesa des d'una racionalitat pràctica.

2- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Ja hem comentat anteriorment que de totes les fases que defineixen la formació del professorat la investigació s'emmarca en la darrera, és a dir, dins l'etapa de formació permanent, entesa, concretament, des d'un paradigma pràctic.

A continuació, aprofundirem en el terme de formació permanent del professorat, i ho farem a través d'una anàlisi del fenomen al llarg del temps i dels diferents models que han anat sorgint per donar resposta a les diferents concepcions.

2.1- EVOLUCIÓ HISTÒRICA DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A CATALUNYA

Per entendre l'evolució de la formació permanent del professorat a Catalunya, cal diferenciar dos períodes clarament separats per l'acabament de la Guerra Civil espanyola, el 1939: el primer, que va de 1870 a 1939, i el segon, de 1939 a 1990 (Imbernon, 1987:56). Des de l'actualitat podem parlar d'una tercera etapa que es va iniciar al 1990.

De fet, des del segle passat, els docents sempre s'han interessat per millorar la seva tasca professional, però aquest perfeccionament ha anat adoptant diferents formes: els congressos pedagògics, les institucions renovadores, les revistes pedagògiques, els cursos i les escoles d'estiu. Podríem dir, doncs, que els antecedents de la concepció actual de formació permanent es troben en totes aquestes iniciatives que analitzarem tot seguit.

A- PRIMER PERÍODE: 1870-1939

Fou a partir de l'últim quart del segle XIX que a través de la Institución Libre de la Enseñanza i altres entitats semblants va entrar a l'Estat Espanyol, procedent d'Estats Units i d'Europa, la idea de situar l'alumnat al centre de l'escola amb l'objectiu de formar-lo culturalment i així millorar la societat.

Aquesta nova concepció va desvetllar les preocupacions de caire pedagògic en el professorat, però es va quedar en el pla ideològic, doncs no suposà canvis importants en l'estat de les escoles i el seu professorat (exceptuant algunes experiències renovadores i innovadores que van tenir lloc durant la segona República).

Durant aquest període, els congressos pedagògics "van esdevenir indrets de debat i intercanvi en els quals es tractava, sobretot, la situació deplorable del magisteri de l'època, bé per la seva situació social, professional i econòmica, bé en relació amb l'organització del sistema educatiu" (Imbernon, 1987:59).

Les institucions educatives renovadores tenien com a objectiu la formació inicial del professorat, però a través de les seves publicacions també van influir sobre el professorat que ja exercia.

Per altra banda, però en la mateixa línia, es trobaven les revistes pedagògiques que difonien experiències i investigacions pedagògiques.

I, finalment, hi havia les Escoles d'estiu, que a Catalunya van convertir-se en el trampolí per a introduir a les escoles noves tècniques pedagògiques i noves concepcions sobre l'escola i l'infant. "Havien estat pensades per pedagogs coneixedors de la problemàtica que afectava l'ensenyament i de les necessitats del professorat, i això explica l'èxit i la influència que van exercir sobre els ensenyants" (Imbernon, 1987:64).

B- SEGON PERÍODE: 1939-1990

Aquest segon període ve molt marcat per l'inici de la dictadura del General Franco, la qual va suposar la desaparició de la major part de les institucions i les publicacions educatives renovadores per introduir noves formes totalment polititzades.

Però, fins i tot dins d'aquest període, es poden destacar tres etapes: la primera, del 1939 al 1957 (anarquia del règim); la segona, del 1957 al 1970 (obertura política); i la tercera, del 1970 fins al 1990 (Ley General de la Educación i transició a la democràcia). El ressorgiment educatiu de l'Estat espanyol i, en conseqüència, de Catalunya, té lloc a partir de la segona etapa.

Els congressos pedagògics de l'època representaven la pedagogia oficial del règim franquista; és a dir, havien desaparegut aquells aires liberals i renovadors del període anterior.

Per un altre costat, les institucions renovadores no es van tornar a consolidar fins al 1970; anteriorment, la majoria d'iniciatives pertanyien a sindicats i partits polítics i, per

tant, es mantenien en la clandestinitat. Però d'aquesta època en podem destacar la creació de la institució Rosa Sensat (legalitzada el 1968) i els ICE's (sorgits també durant els anys 70), a banda d'altres iniciatives que es van reformar i reorganitzar l'any 1977 per tal d'adaptar-se a la nova realitat presentada amb el restabliment de la Generalitat de Catalunya.

El cas de la publicació de les revistes pedagògiques és semblant a l'exposat anteriorment. Durant la primera etapa de la dictadura, les temàtiques eren poc professionals i molt polititzades, i en canvi durant la dècada dels 70 les publicacions exposaven bàsicament ideologies, procediments i continguts de diversa procedència.

L'última forma de formació permanent són les Escoles d'estiu. Des de 1975, la iniciativa de fer cursos de formació per al professorat a l'acabament del curs escolar, impulsada per l'Escola de Mestres Rosa Sensat, va passar a mans de diverses associacions i moviments pedagògics comarcals.

En paraules, novament, d'Imbernon (1987:15): "És cert que la formació permanent del professorat que s'ha anat realitzant al nostre país al llarg de les últimes dècades (abans de 1980) ha avançat gairebé al marge de l'Administració. La major part de les vegades ha consistit en un compromís personal que s'ha traduït en realitzacions dutes a terme d'una manera aïllada. D'aquest desplegament individual ha resultat la paradoxa de trobar-nos davant d'una gran quantitat de mestres que han seguit cursos de formació permanent (a diverses escoles d'estiu o cursos promocionats per institucions educatives) i alhora davant d'una escola que no ha gaudit majoritàriament d'aquesta renovació individual. [...] Per tot això, cal valorar la importància d'aplegar la formació inicial i permanent del professorat i assumir-ho de forma institucionalitzada per tal que no es converteixi en un perfeccionament únicament individual aïllat, sinó perquè l'esforç reverteixi en el centre docent i en l'augment qualitatiu del sistema".

C- TERCER PERÍODE: 1990-

Actualment, la formació permanent del professorat a Catalunya és un sistema ric i divers, però també força complex, que s'ha esdevingut com a conseqüència de la coexistència de diferents elements apareguts en el decurs de la història.

A Catalunya, el treball conjunt dels ICE's amb els CRP (instàncies de nova formació 1994) va dibuixar un panorama en el que, encara actualment, les responsabilitats de gestió i formació queden poc definides. A la resta de l'Estat espanyol, en canvi, el sistema de formació permanent del professorat es va ordenar perquè es va eliminar la

universitat com a ens de formació permanent quan es van crear els centres de professors (Departament d'Educació, 2006).

Actualment, la formació permanent a Catalunya es troba *organitzada*: pel Departament d'Educació (a través de diferents subdireccions), pels Instituts de Ciències de l'Educació de les diferents universitats (ICE), pels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP) i els col·lectius docents i col·legis professionals, i per altres entitats col·laboradores (IREF, l'amic del paper...).

Per altra banda, està *gestionada*: pels Centres de Recursos Pedagògics (CRP- a través dels Plans de Formació de Zona- PFZ), pels ICE's (a través dels PFZ o iniciatives pròpies), o per altres instàncies universitàries (Departaments, Unitats), per diferents unitats dels serveis centrals del Departament d'Educació (SGFPiRP, SGTI, SGLICS, programes com el d'Educació per a la Salut a l'Escola...), pels MRP i pels col·lectius i col·legis professionals, i també per diverses institucions col·laboradores.

Aquestes activitats s'ofereixen de forma presencial i telemàtica, en forma de cursos, postgraus, màsters, i seminaris, que es concreten a diferents àmbits d'aplicació: en el propi centre de treball, a la zona on es trobi el centre, en el marc dels serveis territorials, o com a activitats d'oferta pròpia d'un Institut de Ciències de l'Educació.

Observem, per tant, que a Catalunya, les responsabilitats de gestió i formació no estan sistematitzades de forma clara i unívoca. Tot i així l'administració ofereix al docent un gran ventall de possibilitats per formar-se – però l'oferta respon a diferents models de formació.

A continuació exposem els nous models de formació que van aterrar a Catalunya durant la dècada dels noranta, i analitzarem com estant influenciant la formació permanent actual⁴.

⁴ Algunes de les influències es recullen en el Document provisional del Pla Marc de formació permanent 2005-2010 no les analitzem en profunditat perquè entenem que està subjecte a l'aprovació de la Llei Catalana d'Educació, però si que les apuntarem per tenir una referència sobre el futur de la formació permanent a Catalunya. Els principis que han de configurar els processos de formació permanent per tal que aquests esdevinguin eficaços són: la implicació dels protagonistes, el pensament del professor, el fet de compartir experiències i de treballar conjuntament en una dinàmica de reflexió en lloc de seguir un model d'"expert-inexpert", i la inclusió de l'avaluació a llarg termini per mostrar els canvis que realment s'han desenvolupat en el lloc de treball.

2.2- MODELS DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Tot i que el repàs històric que hem fet anteriorment només correspon a la realitat de Catalunya, hem de recordar que mentre aquí patíem un fort retrocés en tot el que feia referència a la innovació docent i formativa, a Estats Units i a Europa s'estaven gestant nous corrents de formació que posteriorment influïren en la professió docent i la seva formació a casa nostra.

Fora de Catalunya, a principis dels anys 70, es van realitzar un seguit d'estudis per analitzar el grau de satisfacció que mostrava el professorat vers la formació permanent. Foren Wood i Klein, el 1987 (citats a Imbernon, 1994) els qui recolliren els resultats d'aquestes investigacions que apuntaven una insatisfacció molt gran per part dels docents, però, alhora posaven de manifest que el professorat valorava la formació permanent com un factor de millora de la pràctica. Per tant, es van realitzar nous estudis que se centraven en la millora de la pràctica. Les conclusions revelaven les característiques que havia de tenir una formació permanent eficaç.

Segons Sparks i Loucks-Horsley (1990; citat a Imbernon 1994), aquestes incursions investigatives en el camp de la formació permanent van traçar el camí vers la dècada d'or de la formació permanent del professorat.

Durant aquesta dècada van sorgir moltes experiències de formació permanent que, analitzades posteriorment per Sparks i Loucks-Horsley (1990; citat a Imbernon 1994), van concretar-se en cinc models de formació permanent del professorat –tots ells relacionats amb els paradigmes i les concepcions anteriorment apuntades– que serveixen de punts de referència per al disseny i la planificació de nous programes.

- *Model de la formació orientada individualment:* en aquest model cada professor escull la formació que necessita, i aquest acaba aprenent per autoaprenentatge, Dewey (1938), entre altres, aporta la teoria a aquest model. Com que és el propi professorat qui escull el tema i qui planifica l'aprenentatge, se suposa que estarà més motivat per seguir i finalitzar el procés. Les limitacions del mètode tenen a veure amb el fet que els participants no tenen cap retroalimentació externa i que és individual.
- *Model d'observació-avaluació:* la formació que s'adscriu sota aquest model consisteix en fer observacions de classes entre iguals o assessors. El teòric d'aquest model és Loucks-Horsley (1990), el qual considera que l'observació i l'anàlisi són mitjans fonamentals per al desenvolupament professional. Aquesta formació es basa en la pràctica docent; s'aprèn observant-la i analitzant-la,

però cal preparar-se les estratègies d'avaluació. El problema d'aquest model és que només va dirigit a la docència i, per tant, és molt restrictiu; en aquest cas, ser docent implica, a més de fer classes d'una determinada assignatura, millorar i innovar la professió.

- *Model de desenvolupament i millora de l'ensenyament*: consisteix en implicar al professorat en tasques de desenvolupament curricular, disseny i millora de l'escola. El model es fonamenta en les teories de Knowles (1984) i defensen que els adults aprenen eficaçment quan tenen la necessitat de conèixer alguna cosa concreta o solucionar algun problema. Per tant, el professorat aprendrà a partir de desenvolupar projectes curriculars en grup. Implícitament, es considera que aquell que es troba proper al seu treball té una millor comprensió del que necessita per millorar-lo. A més, el professional millorarà si participa en la millora de la qualitat de l'escola. Les limitacions del model responen al fet que els canvis només són en vertical i que es perd el context social i polític.
- *Model d'entrenament*: en aquest cas, l'expert imparteix classes servint-se de diferents tècniques. El model es fonamenta a partir de Joyce i Showers (1988), els quals defensen que hi ha una sèrie de comportaments i tècniques que el professorat ha de reproduir a la classe i que s'han d'aprendre per imitació. Aquest model només està orientat a l'aula, de manera que manté la idea que el coneixement és poder. Un altre element a destacar és que el contingut és prescriptiu.
- *Model indagatiu o d'investigació*: el model proposa que es faci una identificació de necessitats i que, a partir de l'autoformació, s'arribi a teoritzar des de la pràctica. Cal assumir un compromís ètic i polític. Els autors de referència són Zeichner (1983) i Elliott (1993), i defensen que el professorat és intel·ligent i que, per tant, pot plantejar una investigació basada en la seva experiència; d'aquesta manera el professorat desenvolupa noves formes de comprensió quan formula les seves pròpies preguntes i les seves respostes. Per tant, en aquest cas, la forma d'aprendre és a través de la investigació-acció. Les limitacions responen al fet que si el context és advers es poden produir moltes dificultats i, fins i tot, reivindicacions i resistències per part dels involucrats.

Havent analitzat els diferents models, i responent, a més, a la reflexió que fa Marcelo (1989:379) segons la qual "qualsevol model de desenvolupament professional pot respondre a interessos tècnics, pràctics o crítics", podem afirmar que la proposta de

formació analitzada per la investigació parteix d'un model d'indagació basat en la reflexió sobre la pràctica.

Malgrat tot, cap model teòric pot respondre completament a una realitat tant complexa com l'educativa, per tant, entenem que el model indagatiu només serveix de referència per explicar la nostra experiència.

3- EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL, L'HORIZÓ PER A LA FORMACIÓ PERMANENT

Un cop definits els conceptes de formació i de formació permanent, en aquest apartat volem explicar el concepte de desenvolupament professional que dóna resposta a un moment sociohistòric i polític determinat: la postmodernitat, dins la qual els canvis són tan grans i s'esdevenen tan ràpidament, que obliguen a replantejar la formació entesa des d'una nova perspectiva.

Per això, a continuació farem una descripció de la postmodernitat; en segon lloc, les influències que té en la formació i, finalment, al llarg de quatre punts, la descripció del concepte de desenvolupament professional i la formació que l'afavoreix.

3.1- UNA NOVA REALITAT: LA POSTMODERNITAT

Per abordar aquest concepte cal referir-se primerament al terme modernitat, els inicis del qual s'ubiquen al voltant de la Il·lustració, que es defineix, segons Pérez Gómez (1999:21), com "l'aposta decidida per l'imperi de la raó com instrument privilegiat en mans de l'ésser humà que li permet ordenar l'activitat científica i tècnica, el govern de les persones i l'administració de les coses, sense el recurs de forces i poders externs i sobrenaturals". Com a conseqüència, s'estableixen models únics i infalibles per a cada esfera social i personal, oblidant que la realitat és complexa i diferent. (Hargreaves, 1996).

En el moment que hi ha individus que comencen a trencar amb la veritat i les solucions absolutes, i aposten per anàlisis i reflexions que aporten nous valors i maneres de procedir, es comença a parlar de postmodernitat.

Apuntarem les característiques d'aquest corrent per, posteriorment, analitzar la influència que exerceix sobre la formació del professorat.

Hargreaves (1996), en la seva obra *Professorat, cultura i postmodernitat*, planteja elements teòrics per a la reflexió i el debat sobre l'exercici de la professió docent, els processos de les institucions educatives i les perspectives de la capacitació dels mestres. Destaca la idea que vivim en un nou context caracteritzat per profundes transformacions científiques, tecnològiques i culturals que estan obligant a reorganitzar la vida política, econòmica i social del món.

Per tant, per reestructurar els processos de formació del professorat és necessari entendre la realitat en clau de postmoderitat i conèixer les dimensions que la defineixen: economies flexibles, globalització paradoxal, final de les certeses, canvis accelerats i complexos, limitació de les possibilitats de les persones, xoc de la realitat amb la idea simulada de la mateixa, canvi en la concepció del temps i de l'espai.

Pérez Gómez (1999), basant-se en l'autor esmentat, fa una altra lectura de la realitat postmoderna que també ens sembla interessant: pèrdua de confiança en la ciència que provoca moltes incerteses; adquisició del pragmatisme com a forma de viure i pensar. Com a conseqüència, es rendibilitzen molt més els esforços; predomini de l'estètica per sobre de l'ètica; s'imposa el canvi com a valor; desenvolupament tecnològic que modifica les barreres espaciotemporals i les formes de comunicació; multiculturalisme i globalització i, en conseqüència, ressorgiment del fonamentalisme, el localisme i els nacionalismes.

Totes aquestes característiques que fins ara només hem apuntat tenen una clara repercussió en la formació del professorat, ja que exigeixen una nova manera d'entendre i, per tant d'explicar la realitat educativa.

En el següent apartat analitzarem les influències que aquest corrent exerceix sobre la formació del professorat, i que, per tant, entenem que caldrà tenir en compte a l'hora de plantejar la nostra formació.

3.2- INFLUÈNCIES DE LA POSTMODERNITAT SOBRE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Davant la situació descrita anteriorment, l'educació i la formació necessiten plantejar una resposta. Qui ens apropa a aquesta fita és, novament, Hargreaves (1996:114-116), el qual apunta set elements característics, que alhora esdevenen paradoxals, de la postmodernitat i que influeixen en l'educació i la formació del professorat:

- Les *flexibilitats econòmiques i la complexitat tecnològica* obliguen el professorat a crear contextos de treball on l'alumnat desenvolupi idees i capacitats referides a la flexibilitat com una oportunitat democràtica, la qual exigeix compromís i participació crítica; alhora cal treballar amb les noves tecnologies i presentar-les com una necessitat laboral.
- La *globalització* provoca, entre altres conseqüències, dubte i inseguretat nacional (identitat); aquest aspecte comporta el risc de recuperar els currículums tradicionals xenòfobs i racistes i reforçar d'aquesta manera les desigualtats per raó de cultura. Al mateix temps, es poden convertir en sobrecàrrega de continguts i treball per al professorat.
- *El final de les certeses* es tradueix en un dubte moral i polític que incrementa la incertesa sobre la correcció del que s'ensenya. Els docents, com a resposta, o s'abandonen a les forces mercantils o recuperen veritats del passat. El repte del professorat és treballar amb certeses contextualitzades en el centre, resultants de la posada en comú dels coneixements pràctics dels professionals de l'entorn, això sí, sense perdre de vista els valors que transcendeixen els propis centres i que se centren en els debats polítics o públics.
- *L'estructura flexible de l'organització escolar*, altrament anomenada mosaic mòbil, és una demanda que donaria resposta a les necessitats educatives canviants dels alumnes que viuen en una societat en canvi accelerat i complex.
- La *persona és limitada*. L'ansietat personal i la recerca de l'autenticitat es tradueixen en una recerca psicològica contínua en un món sense referents i ancoratges morals universals. De totes maneres, quan el desenvolupament personal del professorat (entès en un entorn de desenvolupament professional) es vincula a accions que s'ocupen de les realitats contextuais del treball dels docents i intenten canviar-se, aquest procés pot arribar a ser molt enriquidor. Si no, pot acabar sent autocompassiu i vanitós.
- Les *simulacions tecnològiques de la realitat* poden resultar més perfectes o desordenades que la mateixa realitat. Per aquesta raó s'aconsella que la cooperació artificial a l'aula no acabi amb l'espontaneïtat i la imprevisibilitat del procés cooperatiu.
- La *comprensió del temps i de l'espai pot traduir-se en una major flexibilitat*, una major capacitat de resposta i una millor comunicació a les escoles, però també pot provocar que les decisions siguin precipitades i pot instaurar molta pressió

al professorat. El repte està en generar organitzacions flexibles que deixin espai a la reflexió.

En conclusió, el plantejament d'una formació que respongui a la realitat postmoderna haurà d'incorporar les noves tecnologies com a instrument complementari d'informació i formació, i alhora necessitarà treballar amb currículums oberts a noves realitats i noves cultures, sempre entès i aplicat des d'una realitat nacional concreta. Per altra banda, serà necessari impregnar la professió i la formació dels valors generals que impregnen els discursos socials i polítics sempre contextualitzant-los i concretant-los en funció de la situació local.

Aquesta formació també haurà de contemplar els espais de reflexió compartida per poder reforçar la identitat personal i professional, i treballar per afavorir la flexibilització de les estructures educatives.

Totes aquestes aportacions poden apropar la professió docent a la realitat que li toca viure.

3.3- LA FORMACIÓ QUE AFAVOREIX EL DESEVOLUPAMENT PROFESSIONAL

Tots els elements descrits fan emergir una nova idea de formació que afavoreix el desenvolupament professional del docent.

Però, a què ens referim quan parlem de *desenvolupament professional*? Hi ha dues tendències clarament diferenciades.

En l'àmbit anglosaxó, sobretot nord-americà, equiparen els termes de desenvolupament professional i formació permanent. Aquesta similitud posiciona el desenvolupament professional com un aspecte molt restringit, ja que entén la formació com l'única via de desenvolupament professional del professorat.

Nosaltres, en canvi, entenem que el desenvolupament professional del professorat s'ha d'interpretar com un procés dinàmic que va més enllà de la formació pedagògica, disciplinària o personal; com Imbernon (1999), entenem que la carrera docent només evoluciona favorablement si es contextualitza en una situació laboral concreta definida per: el salari, les estructures institucionals, els nivells de decisió, el clima de treball, la legislació laboral, la demanda del mercat, etcètera.

En conclusió, la formació permanent només serà un dels elements que formaran part del desenvolupament professional, però no serà l'únic, ni possiblement el més decisiu.

De tota manera, la formació de la qual estem parlant suposa una ampliació del concepte tradicional de formació en què l'actualització científica, didàctica i psicopedagògica era suficient, i exigeix la promoció de capacitats de reflexió crítica i autogestió per tal d'ajudar al professorat a revisar i construir una nova teoria i pràctica educativa.

Perquè això sigui possible la formació permanent haurà de contribuir a una millora personal i professional del docent per esdevenir un promotor de les millores laborals i dels aprenentatges personals i professionals (Gil, 2002).

Per altra banda, també serà necessari desmarcar-se de les iniciatives individualistes i promocionar accions formatives col·lectives i coordinades per tal d'afavorir que la formació del professorat repercuteixi en les institucions i les pràctiques col·lectives de la professió.

En aquest sentit, Imbernon (1999:93) afirma: "La formació és legítima quan contribueix a aquest desenvolupament professional del professorat com un procés dinàmic de professionalització, en el qual els dilemes, els dubtes, la falta d'estabilitat i la divergència arriben a constituir-se en aspectes de la professió docent i, per tant, ajuden al desenvolupament professional".

3.4- COMPETÈNCIES DOCENTS PER A UN DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL

Un cop feta l'anàlisi anterior, és el moment d'introduir el concepte de competències docents, ja que el procés de desenvolupament professional requereix uns docents diferents, és a dir, amb competències diferents.

Per tant: què són les competències docents? Quines han de tenir els docents del segle XXI? Quines són les dimensions sobre les quals cal treballar per ajudar al professorat en el seu camí cap al desenvolupament professional?

La primera pregunta és fàcil de respondre, ja que entenem el terme competència tal com el descriu Perrenoud (2004:10-11): "La competència és la capacitat de mobilitzar diversos recursos cognitius per afrontar diverses situacions. Aquesta definició insisteix en quatre aspectes: 1- Les competències no són en si mateixes coneixements, ni habilitats o actituds, tot i que mobilitzen, integren i orquestren aquests recursos. 2- Aquesta mobilització només té sentit de forma contextualitzada, i cada context és únic, tot i que es pot tractar per analogia amb altres que ja ens són conegudes. 3- L'exercici

de la competència passa per operacions mentals complexes, sostingudes per esquemes de pensament (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), els quals permeten determinar –més o menys d'una manera conscient i ràpida– i realitzar –més o menys d'una manera eficaç– una acció relativament adaptada a la situació. 4- Les competències professionals es creen en formació, però també gràcies a la navegació quotidiana del professional en una situació de treball o altra (Le Boterf, 1997)”.

La segona, en canvi, és més difícil, perquè actualment el sistema educatiu es troba en plena crisi estructural i conceptual. Tot i així, cal fer un esforç per redefinir les funcions i les responsabilitats del professorat analitzant els canvis socials i educatius actuals, i fent prospectiva de les necessitats futures. Alguns autors han fet aquesta reflexió i apunten les competències del docent per la primera dècada del segle XXI.

Novament ens referirem a Perrenoud, que agrupa en deu famílies les competències que el professorat de primària hauria d'adquirir al llarg de la seva vida professional, i més concretament durant la formació permanent: 1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge. 2. Gestionar la progressió dels aprenentatges. 3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació. 4. Implicar l'alumnat en el seu aprenentatge i en el seu treball. 5. Treballar en equip. 6. Participar en la gestió de l'escola. 7. Informar i implicar els pares. 8. Utilitzar les noves tecnologies. 9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la formació. 10. Organitzar la pròpia formació contínua.

Un altre autor de referència per a l'educació d'avui és Delors (1996), que en el seu informe determina que cal treballar per a *saber ser, saber estar, saber fer i saber aprendre*.

I finalment, l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA, 2005), després d'un estudi desenvolupat arrel del Projecte Tuning (2003) dissenyat per les universitats europees per respondre al repte de la Declaració de Bolònia (1999) i del Comunicat de Praga (2001), fa una proposta de competències genèriques per al títol de Grau en Magisteri segons la qual apunta que la formació no només ha de transmetre un saber infal·libre i universal, sinó que ha de treballar amb les capacitats, les emocions i les actituds del professorat i ha de proposar el replantejament dels propis valors i creences.

Per tant, en un entorn postmodern, és interessant concebre una formació permanent que afavoreixi el desenvolupament professional del professorat a partir de la promoció de noves competències necessàries per a la pràctica a l'aula, ressaltant la necessitat

de connectar els processos de formació i els de la pràctica de l'ensenyament escolar (Hernández Álvarez, 2004).

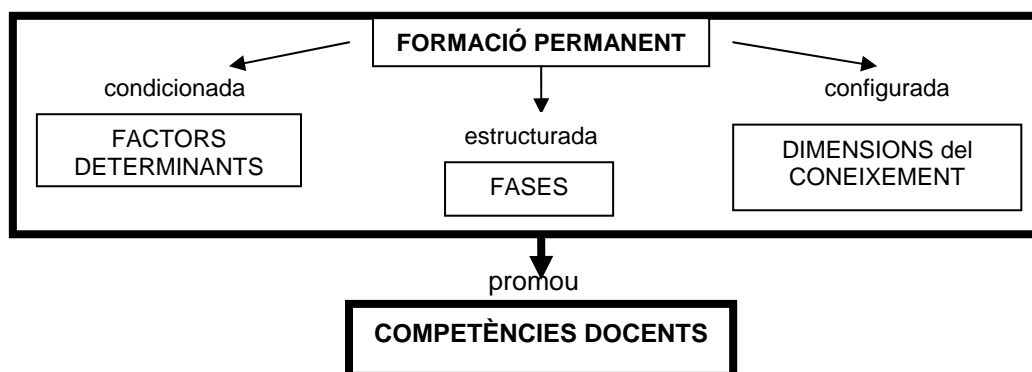
A partir d'ara, ens referirem a la formació permanent inserida en l'engranatge del desenvolupament professional.

4- UNA NOVA CONCEPCIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Per respondre a les competències docents que la postmodernitat requereix, ja hem explicat i justificat que la formació permanent del professorat ha de caminar cap al desenvolupament professional del docent.

El desenvolupament professional és complex, i com a conseqüència, és necessari planificar els processos formatius que l'afavoreixen: "l'estructura i organització del desenvolupament professional es refereix al procés sistemàtic, habitual i raonat de planificació, i al desenvolupament, implementació i avaluació d'activitats de desenvolupament professional per a la millora del currículum, l'ensenyament i l'aprenentatge a les escoles. Es refereix al qui, què, on, quan, per què i com dels procediments i tòpics del desenvolupament professional, les estructures de lideratge de qui decideix els tòpics, continguts i estructures: la quantitat de temps invertit en les activitats útils, el calendari, la freqüència i la localització de les reunions, i si les activitats de seguiment proporcionen l'oportunitat de portar a terme i avaluar noves idees". (Epstein i altres, 1988:22; citat a Marcelo 1999:216).

Des d'aquesta perspectiva, considerem que és necessari fer un repàs dels factors que determinen aquesta formació, de les fases que constitueixen el procés i de les dimensions del coneixement que contempla per tal de promoure un tipus determinat de competències docents.



F1: Relació entre els elements que defineixen la formació permanent i les competències docents

4.1- FACTORS DETERMINANTS DE LA FORMACIÓ PERMANENT

Hi ha molts autors estudiosos de la concepció de formació com a desenvolupament professional del docent que han apuntat quins són els factors de la formació que l'influencien. Entre d'altres, podem parlar de Marcelo (1999)⁵, Imbernon (1999), Fraile (2003), Gil (2002) o Villar (1990).

Marcelo (1999:217-222), per exemple, determina que els factors que influencien el desenvolupament professional del professorat són: la política educativa, la cultura organitzativa del centre, el propi professorat, les necessitats formatives personals i el context o situació en què es desenvolupa la formació.

a) La *política educativa* determina el currículum, l'organització i el funcionament de les escoles i, per tant, les temàtiques de formació. També determina els salaris, els incentius, l'autonomia i el control de la formació, a part de les condicions de formació; és a dir, si es fa de forma voluntària o no. Tots aquests elements poden esdevenir factors motivadors o altament desmotivadors.

b) Per altra banda, la *cultura organitzativa dels centres* marca la possibilitat d'experimentar amb modalitats de formació més o menys properes a la pràctica. La disponibilitat de recursos humans i materials, l'existència d'un clima de confiança que permeti "assumir riscos", l'existència d'un lideratge democràtic, l'autonomia dels centres per prendre decisions... tots aquests paràmetres seran els responsables del fet que es puguin desenvolupar modalitats de formació que vagin més enllà del simple perfeccionament (Louis i Miles, 1990; citat a Marcelo, 1999) .

c) El propi *professorat*, tant individual com col·lectivament, és un altre dels factors determinants de la formació; ja que les teories implícites i les concepcions pedagògiques dels docents apareixen, sovint, com explicacions interioritzades, però tàcites, de la pràctica docent (Marcelo, 1989). Aquestes teories i concepcions solen estar molt assentades en el pensament del professorat i en el canvi que suposa un procés d'autoconsciència i autoreflexió (Schön,1987). Així, doncs, quan es pretén planificar un procés de formació caldrà contemplar aquestes creences.

⁵ L'autor equipara desenvolupament professional amb formació permanent; nosaltres, tal com hem explicat anteriorment, entenem que la formació és un dels elements que poden afavorir el desenvolupament professional, però no és l'únic. Considerem important aquesta consideració perquè si no pot causar moltes confusions.

d) Les *necessitats formatives* personals dels docents també serà imprescindible que es coneixin, ja que es troben estretament relacionades amb el desenvolupament cognitiu, moral i personal del moment en què es troba cada professor.

e) I, per acabar, apunta el *context i situació de formació pel desenvolupament professional* com un altre factor a contemplar. Marcelo (1999:221) classifica els contextos en vuit categories.

- Situació A: Grup de professors de diferents escoles que assisteixen durant un temps limitat a un curs de formació en funció dels seus interessos i les seves necessitats individuals.
- Situació B: Professors que individualment realitzen activitats d'autoformació: cursos universitaris d'especialització, visita d'estudis, ensenyament a distància.
- Situació C: Professors que, individualment i sense relacions amb altres professors, reflexionen, investiguen i innoven a les seves classes.
- Situació D: Parelles de professors, de la mateixa escola, que observen i analitzen mútuament l'ensenyament.
- Situació E: Grups reduïts de professors, de la mateixa escola, que es reuneixen per fonamentar teòrica i pràcticament el seu ensenyament: seminaris permanents.
- Situació F: Grups reduïts de professors, de diferents escoles, que es reuneixen per fonamentar teòrica i pràcticament el seu ensenyament: seminaris permanents.
- Situació G: La totalitat d'un claustre de professors en el desenvolupament d'un procés d'autorevisió: formació centrada a l'escola.
- Situació H: Desenvolupament de projectes conjunts (xarxa d'escoles) entre centres educatiu, des d'un enfocament de millora i desenvolupament organitzatiu.

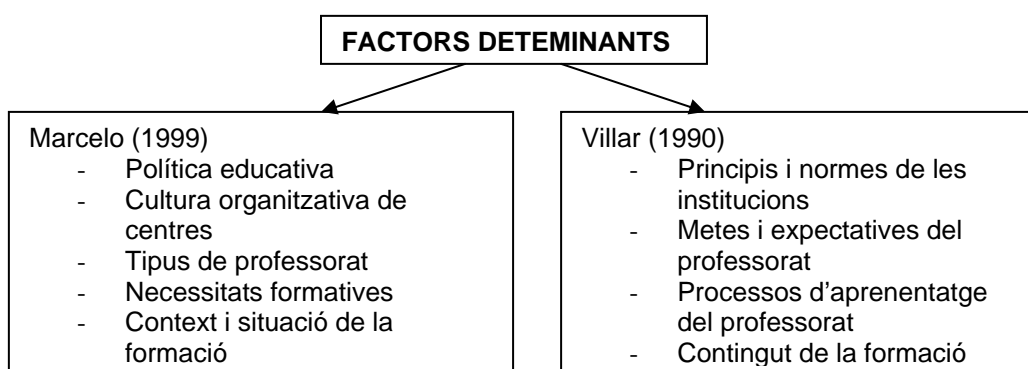
El curs de formació motiu d'estudi en aquesta tesi pertany a la situació F; per això, cal contemplar els factors que determinen aquesta formació des del punt de vista de col·lectiu, és a dir, els moments personals de cadascú i les necessitats de formació s'hauran d'entendre de forma col·lectiva. Més endavant ho exposarem concretament.

Villar (1990:347) és un altre autor que estudia els factors de la formació que afecten el desenvolupament professional, i apunta la valoració de necessitats i l'estudi del context igual que Marcelo, però a més, considera: les metes i els principis de la formació, les normes i expectatives, els processos d'aprenentatge del professorat i el contingut.

Així, doncs, segons l'autor, quan es planteja la formació des del desenvolupament professional, cal preguntar-se: Quina és la finalitat de la formació? Què en pensa el professorat? Quines normatives el regulen i quines expectatives genera en el professorat?, per tal de determinar les finalitats, els principis, les normes i les expectatives del professorat.

Per altra banda, també contempla els processos d'aprenentatge del professorat com elements que influeixen en el desenvolupament professional del docent; és en aquest apartat on cal identificar l'estadi de desenvolupament en què es troben els docents, la implicació en la presa de decisions i la responsabilitat que assumeix en el procés, les relacions de col·laboració que s'estableixen entre els col·legues, la forma de fer transferència dels aprenentatges, així com les estratègies d'ensenyament que millor s'adapten al seu estil d'aprenentatge.

El tipus de contingut és l'última aportació que fa; considera que també serà determinant a l'hora de programar la formació pel desenvolupament professional.



F2: Factors determinants de la formació

4.2- FASES DEL PROCÉS DE FORMACIÓ PERMANENT

La descripció de les fases que configuren el procés de formació ens ajuda a fer-nos una idea més clara de les decisions i procediments que es duen a terme en el desenvolupament de l'acció. En aquest cas, es concreten en una etapa de planificació, que se solapa amb la de desenvolupament, i una altra d'avaluació (Marcelo, 1999).

4.2.1- LA PLANIFICACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ PERMANENT

Al llarg d'aquest capítol estem definint els referents teòrics que donen sentit a les nostres teories implícites i explícites respecte a la formació permanent del professorat, i ens adonem que és un procés complex i, per tant, amb dificultat per a la planificació del seu currículum.

Si entrem a analitzar els diferents models de planificació curricular (ens referim al currículum de la formació permanent) cal parlar de models tecnològics i models deliberatius.

Els primers són prescriptius i imposats, de manera que queden molt allunyats de les característiques que hem apuntat anteriorment. Els segons, en canvi, hi són molt propers, perquè defensen que el subjecte participa en la confecció del currículum, s'hi identifica i s'hi compromet. Aquesta concepció també s'anomena col·laborativa i consisteix en "un procés continu que relaciona la definició de metes, l'elaboració de polítiques, la planificació a curt i llarg termini, el pressupost i l'avaluació, de tal manera que lliga tots els nivells d'organització i assegura l'adequada implicació de la gent segons les seves responsabilitats per portar a terme els programes." (Caldwell i Spinks, 1988; citat a Marcelo 1999:229). Aquest procés pot necessitar assessorament i recolzament extern.

Si, tal com diu Mingorance (2001:90), entenem "l'aprenentatge del professorat com a gent adulta, és a dir que disposa del saber fonamental i està disposat i és capaç de planificar el seu aprenentatge de forma autònoma i sota la seva pròpia personalitat, de forma individual o col·lectiva", i a més interpretem que és un aprenentatge que s'ha de desenvolupar en el lloc de treball i es manifesta com un aprenentatge instrumental, dialògic i col·laboratiu que requereix un procés de reflexió (plantejament del problema, anàlisi del problema, generació d'hipòtesis i etapa d'aprenentatge), queda justificada la necessitat que la planificació del currículum de formació respongui al model deliberatiu.

Malgrat tot, la definició de premisses i actuacions que es planifica a priori sovint ha de ser modificada per adaptar-se als canvis de la realitat; hi ha una cita molt interessant d'Escudero (1992:25) que ho expressa clarament: "Ni els individus, ni les organitzacions són tan racionals en les seves actuacions, ni el seu comportament obeeix a un esquema d'objectius preestablerts, doncs freqüentment les seves metes

no preexisteixen a la seva acció, sinó que són interpretades retrospectivament i generades en el curs de les mateixes.”

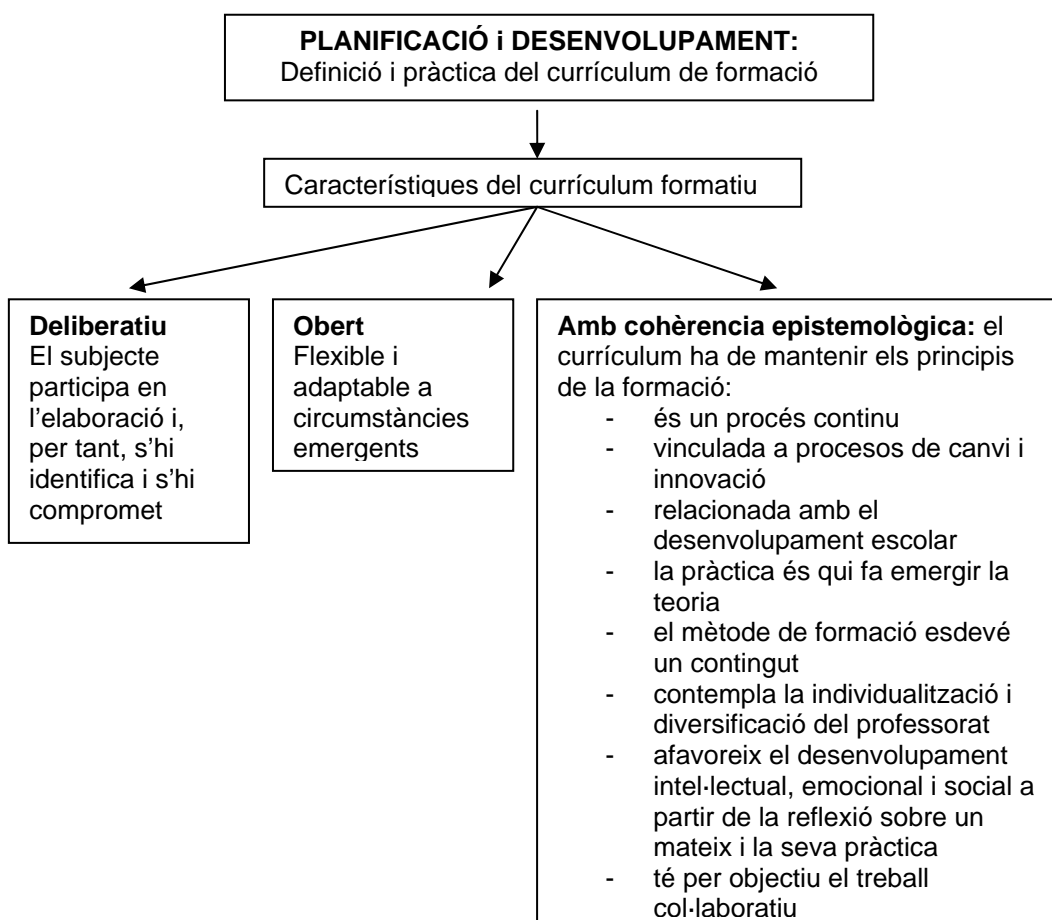
Així, doncs, la planificació del currículum formatiu haurà de respondre al model deliberatiu i caldrà que sigui suficientment obert i flexible per adaptar-se a les circumstàncies emergents.

Una altra de les característiques de la planificació és que mantingui coherència epistemològica. En aquest cas, per tant, serà molt important considerar els principis del desenvolupament professional per poder planificar i desenvolupar una formació permanent que respongui a aquest paradigma. A partir de Marcelo (1999), però també Villar (1990), Gil (2002) i Imbernon (1994), podem apuntar aquests principis:

- 1er principi: la formació del professorat cal entendre-la com un procés continu.
- 2on principi: la formació del professorat ha d'estar vinculada a processos de canvi, innovació i desenvolupament curricular, ja que s'entén com una estratègia de millora de l'educació.
- 3er principi: la formació del professorat ha de connectar amb el desenvolupament organitzatiu de l'escola, per això s'apunta que l'escola és un bon entorn per a fer la formació.
- 4art principi: cal que hi siguin contemplats els coneixements disciplinaris i els pedagògics, ja que tots dos són imprescindibles per a l'exercici de la funció docent.
- 5è principi: els programes de formació cal que potenciïn processos on s'articuli la teoria i la pràctica. La teoria s'ha de construir des de posicions fonamentalment localitzades en la pràctica, i la pràctica ha de ser font de coneixement a partir de l'anàlisi i la reflexió de, i sobre, la pròpia acció.
- 6è principi: ha d'existir coherència entre la educació que rep el docent i la que impartirà posteriorment. Així, un dels principals continguts de la formació serà el mètode amb el qual es desenvolupi la formació.
- 7è principi: el programa de formació haurà d'atendre la individualitat i la diversitat del professorat per desenvolupar al màxim les seves capacitats i potencialitats i afavorir així l'autonomia docent.
- 8è principi: el programa de formació ha de promoure el desenvolupament intel·lectual, emocional i social a partir de la reflexió sobre un mateix i la seva pràctica.

- 9è principi: la formació permanent ha de tenir com a objectiu compartir entre el professorat les pràctiques docents i les perspectives professionals, superant les diferències i les competències individuals.

La investigació se centra en un cas de formació permanent inspirada en el desenvolupament professional, perquè s'entén que la formació ha d'orientar-se cap a la millora de les capacitats personals i professionals, enlloc de centrar-se en compensar les deficiències o incompetències que es manifesten respecte a un currículum imposat.



F3: Característiques de la planificació i el desenvolupament de la formació

4.2.2- L'AVAUACIÓ

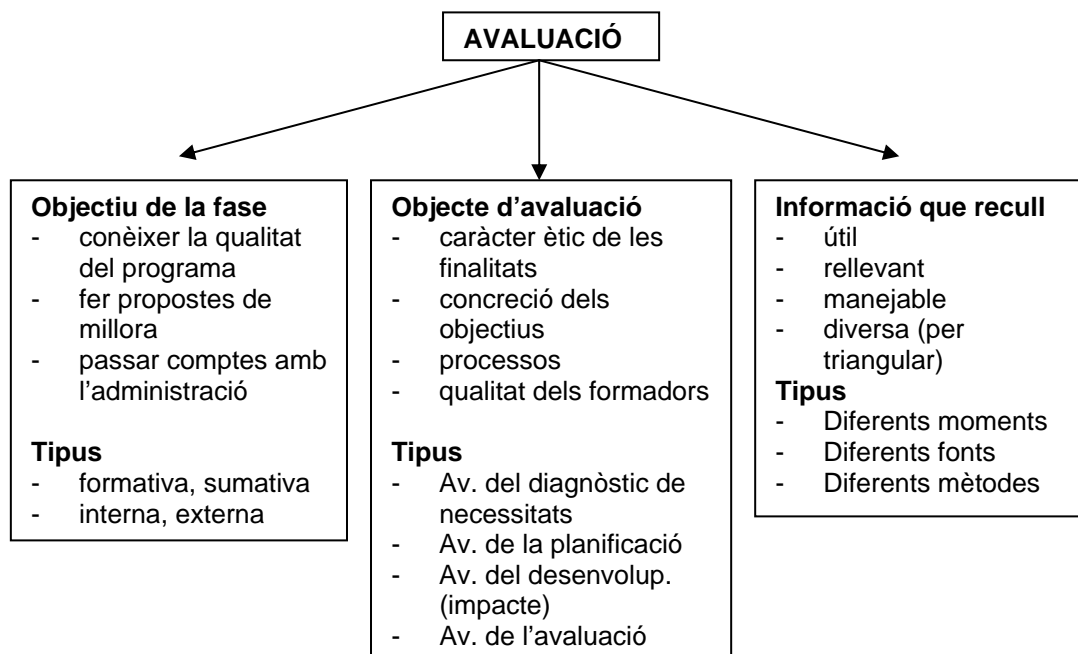
L'avaluació de les activitats de desenvolupament professional són complexes, ja que hi influeixen molts factors. Tot i així, com que pensem que és imprescindible l'avaluació per a la millora, ens endinsem en la definició d'aquest procés.

Nevo (1989) intenta organitzar l'avaluació en base a tres preguntes, cada una de les quals amb un objectiu molt concret.

a) Quines són les funcions de l'avaluació? Poden ser diverses, però les més importants podrien ser: conèixer la qualitat del programa i respondre a la necessitat de millora en el cas que sigui necessari, i passar comptes a l'administració en funció del cost i benefici. En aquesta pregunta caldria concretar si l'avaluació serà formativa o sumativa, i si serà interna o externa.

b) Què ha d'avaluar? En primer lloc, el caràcter ètic de les finalitats, seguidament la claredat dels processos en els quals s'implica el professorat, i en tercer lloc la competència dels formadors i la concreció dels objectius. A través de l'avaluació de les diferents fases es pot respondre aquesta pregunta: avaluació del diagnòstic de necessitats, de la planificació, del desenvolupament (és a dir, l'impacte en el propi professorat, en l'alumnat i a l'escola), i per acabar l'avaluació del procés d'avaluació.

c) I l'última: Quin tipus d'informació cal recollir per a cada objectiu d'avaluació? En tot cas, ha de ser informació útil, rellevant i manejable. I l'altre aspecte important és que cal triangular la informació, de manera que cal recollir-ne diferents tipus.



F4: Aspectes de l'avaluació de la formació que cal definir

En el curs de la tesi, serà important analitzar com s'esdevenen cada una d'aquestes fases.

4.3- DIMENSIONS DEL CONEIXEMENT QUE HA DE COMPRENDRE LA FORMACIÓ PERMANENT

Amb l'ajut d'autors com Schön (1983,1987) i Zeichner (1983) veurem la relació que s'estableix entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic en l'acció docent. Aquest nou coneixement, que sorgeix de la pràctica, ha rebut diferents denominacions i conceptualitzacions al llarg de la història, i el que farem a continuació serà fer-ne un repàs.

Schön (1998) és, actualment, el principal teòric del *professional reflexiu*, tot defensant que aquest professorat ha de posseir destreses empíriques, analítiques, avaluatives, estratègiques i de comunicació. Aquestes destreses es troben estretament relacionades amb tres tipus de reflexió que ha de poder fer el docent: en primer lloc, hi ha la reflexió tècnica que es fa sobre accions manifestes, és a dir, sobre el que fa i s'observa que fa; en segon lloc, hi ha la reflexió pràctica que fa referència a la planificació sobre el que es farà i a la reflexió sobre el que s'ha fet; i finalment, la reflexió crítica que analitza les consideracions ètiques o polítiques de la pràctica i les repercussions contextuais.

Un dels treballs pioners en el *coneixement personal pràctic* (compatible amb el coneixement pràctic impersonal de Schön) és l'estudi de casos que fa Elbaz (1983), en el qual identifica les orientacions, els nivells d'organització i els continguts d'aquest coneixement. Les orientacions són la manera com el coneixement pràctic és mantingut en una relació activa amb el món de la pràctica, i són els següents: 1. Orientació situacional: orientat a una situació pràctica a l'aula i a l'escola; 2. Orientació personal: els docents usen el seu coneixement per actuar de manera personalment significativa; 3. Orientació social: determinat o influït per qüestions socials; 4. Orientació experiencial: relacionat amb experiències concretes ; 5. Orientació teòrica: la manera com el docent concep les relacions que determinen l'ús del coneixement pràctic i teòric. (Elbaz, 1983:14 i 101).

Un altre exemple el trobem en Barquín (citada a Perez Gómez et al, 1999:306), el qual parla de *coneixement d'ofici* com aquell coneixement del docent transformat a l'acció pràctica. A la mateixa obra, també parlen d'aquest concepte Rimmitt i Mackinnon (1992:393), i afirmen "L'ensenyament com ofici assumeix certes habilitats, competències i disposicions [...] suggereix un èmfasi en una classe especial de contingut pedagògic [...] una *sensibilitat a l'ensenyament* més que no pas un coneixement de proposicions". En conclusió, el coneixement d'ofici és "la forma

particular de coneixement pràctic, sensible, intel·ligent i moralment apropiada construïda pels docents en la seva experiència viscuda... El coneixement d'ofici és essencialment el saber acumulat derivat de la comprensió dels significats adscrits als dilemes inherents a l'ensenyament. Emfatitza el judici més que no pas el compliment de màximes derivades de la investigació, i es recolza clarament en la intuïció". Així, doncs, l'autor diferencia el coneixement acadèmic (teòric) i el coneixement pràctic que es conforma pel coneixement d'ofici i el coneixement individual. Quan parlem de formació permanent caldrà considerar els dos tipus de coneixement, ja que el docent es troba en un moment professional en què la pràctica és la gran protagonista, ja que es forma en ella i per a ella.

Montero (2001:67) també s'endinsa en el terme de coneixement pràctic, i fa un recull de les dimensions que ha de tenir aquest coneixement segons diversos autors. D'aquesta manera, apunta que els components del coneixement pràctic segons Shulman (1987) han de ser: coneixements de contingut, coneixements de didàctica del contingut, coneixements pedagògics generals, coneixements del currículum, dels materials i dels programes, coneixements dels alumnes, del context i de les finalitats, propostes i valors educatius.

Grossman (1994; citat a Montero 2001) presenta els coneixements que han de formar part del coneixement pràctic, i han de ser: coneixements del contingut, dels alumnes i de l'aprenentatge, coneixements pedagògics generals, del currículum, del context i de si mateix. Aquest autor també afirma que, tot i que la presentació dels diferents continguts es faci per separat, aquesta s'ha d'entendre com un recurs analític, ja que a la pràctica es troben estretament relacionats.

Tot i que "quan més incrustada en la pràctica estigui l'elaboració de coneixement, més possibilitats de millora existeixen, cal matisar que aquesta millora és del saber professional i del coneixements del propi coneixement; qualsevol altra afirmació és excessivament precipitada" (Montero, 2001:76).

DIMENSIONS DEL CONEIXEMENT					
Schön (1998) Professional reflexiu	Elbaz (1983)	Rimmett i Mackinnon (1992) a Pérez Gómez (1999)	Shulman (1987) a Montero (2001)	Grossman (1994) a Montero (2001)	
Con. tècnic: reflexió sobre les accions manifestes		Con. acadèmic			
Con. pràctic: reflexió sobre la planificació del que es farà i del que s'ha fet	Con. experiencial	Con. individual			
	Con. situacional		Con. dels alumnes		
				Con. del context	Con. del context
	Con. teòric	Con. d'ofici	Con. del contingut		
			Con. pedagògics generals	Con. pedagogia general	
			Con. de didàctica del contingut		
		Con. del currículum, dels materials i dels programes	Coneixement del currículum		
Con. personal				Con. de si mateix	
Con. crític: reflexió sobre les consideracions ètiques i polítiques de la pràctica	Con. social ⁶		Fins, propostes i valors educatius ⁷		

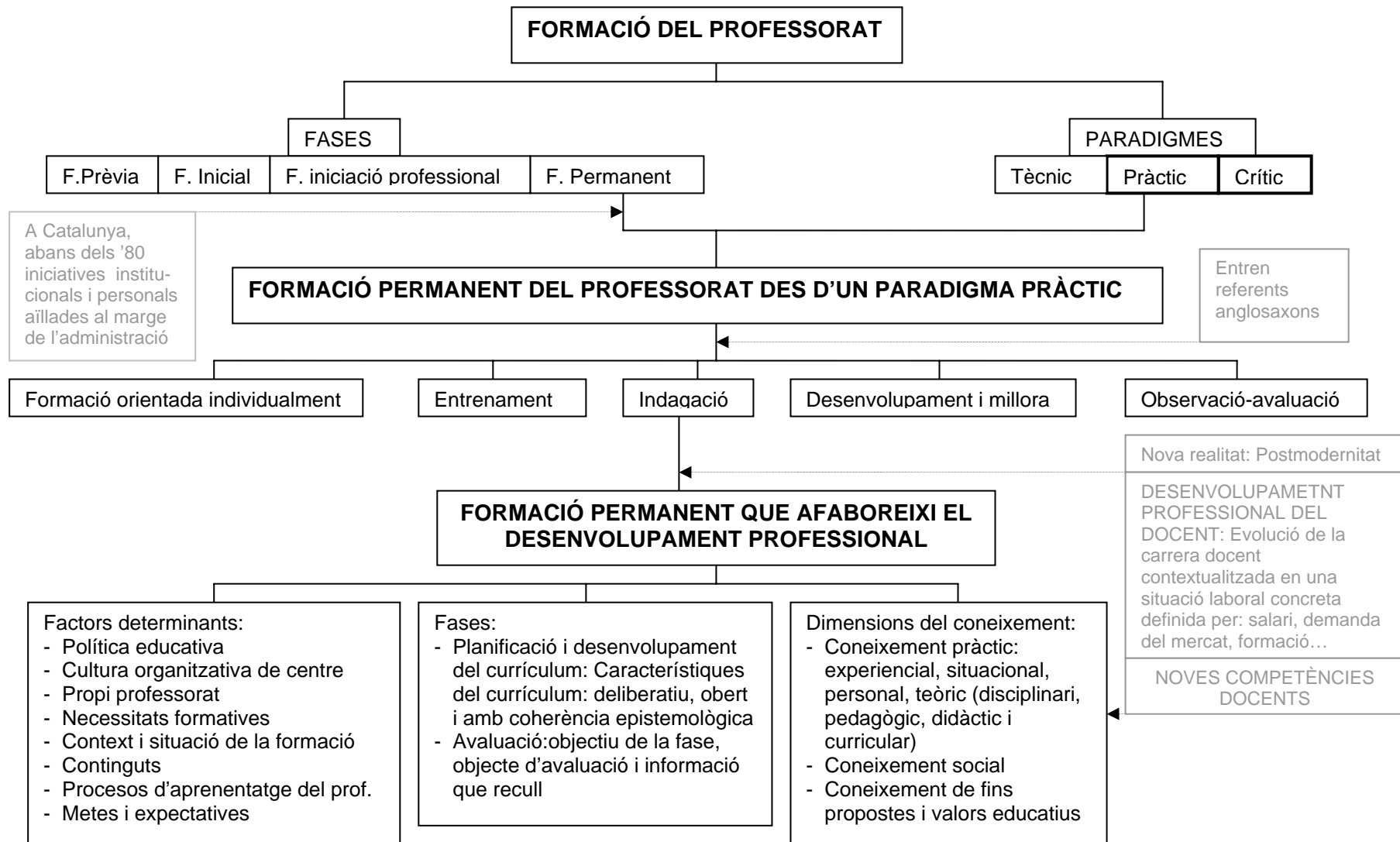
Q3: Dimensions del coneixement que estructuraven la formació

El tipus de coneixement que formarà part de la formació motiu d'estudi de la tesi, serà bàsicament pràctic, tot i que incorporarà el coneixement social i el de finalitats, propostes i valors educatius perquè considera que també ajuden a constituir el coneixement pràctic.

Considerant tots els referents teòrics que hem plantejat fins ara respecte de la formació permanent del professorat, en el capítol III els concretarem per a l'educació en valors i l'Educació Física.

⁶ Tot i que el coneixement social d'Elbaz (1983) respon a la definició del coneixement crític de Schön, l'autor l'integra com a part del coneixement pràctic. Veurem que aquesta tendència es repeteix en altres autors.

⁷ Igualment, Shulman (1987) inclou les finalitats, propostes i valors educatius en el coneixement pràctic, tot i que la lògica de Schön ens encamini a associar-los al coneixement crític.



F5: Interrelació dels conceptes del capítol I

CAPÍTOL II: L'EDUCACIÓ EN VALORS

1- Aproximació conceptual a l'educació en valors

- 1.1- Educació en valors
- 1.2- Valors, actituds i normes

2- Posicionaments davant l'educació en valors en el context escolar

- 2.1- Relativisme o universalisme dels valors?
- 2.2- Professorat neutral o bel·ligerant?
- 2.3- Educació en valors des de l'autonomia o des de la raó dialògica?
- 2.4- Tractament disciplinar o interdisciplinari? Transversal o puntual?
- 2.5- Educar des dels paràmetres del currículum ocult o des del currículum explícit?

3- Tendències de l'educació en valors

- 3.1- L'educació en valors com a transmissora de valors absoluts
- 3.2- L'educació en valors com a elecció: la clarificació de valors
- 3.3- L'educació en valors com a desenvolupament

4- L'educació en valors com a construcció de la personalitat moral

- 4.1- Una nova realitat per a l'educació en valors: la postmodernitat
- 4.2- Influència de la postmodernitat a l'educació en valors
- 4.3- L'educació en valors que afavoreix la construcció de la personalitat moral
 - 4.3.1- Etapes de construcció de la personalitat moral
 - 4.3.2- Dimensions de la personalitat moral

5- Pràctiques que eduquen en valors

- 5.1- Factors condicionants de les pràctiques que eduquen en valors
 - 5.1.1- La personalitat del professorat i la transmissió a través del curríc. ocult
 - 5.1.2- La planificació de l'acció educativa
 - 5.1.3- La coordinació amb la resta de la comunitat educativa
 - 5.1.4- L'organització i la infraestructura de les classes
 - 5.1.5- Els rols i les jerarquies en la presa de decisions
 - 5.1.6- Les mostres visuals amb contingut moral
 - 5.1.7- Els rituals i les cerimònies
- 5.2- Algunes pràctiques que eduquen en valors
 - 5.2.1- Aprenentatge per resolució de conflictes
 - 5.2.2- Aprenentatge per projectes
 - 5.2.3- Aprenentatge cooperatiu
 - 5.2.4- Aprenentatge servei
 - 5.2.5- Campanyes de sensibilització
 - 5.2.6- Activitats puntuals per a una sessió o UD
 - 5.2.7- Acció tutorial
 - 5.2.8- Educació en valors com a disciplina del currículum regular

Per seguir construint un referent teòric que ens permeti analitzar i interpretar el contingut de la realitat formativa, que esdevé l'objectiu d'investigació d'aquesta tesi, en aquest capítol tractarem el concepte d'educació en valors, i ens centrarem en aquell que es defineix a partir de la construcció de la personalitat moral. A continuació, analitzarem els factors condicionants de les situacions educatives que esdevenen pràctiques d'educació en valors⁸, i en presentarem alguns exemples..

1- CONCEPTUALITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ EN VALORS

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

A partir d'aquesta cita, entenem que la finalitat última de l'educació serà guiar l'individu cap a l'autonomia personal i social. Així, doncs, l'educació haurà d'ajudar l'infant a plantejar-se la forma de comportar-se i existir en un món complex, la qual cosa consisteix en definir un sistema coherent de valors que li permeti construir una vida viable, personalment desitjable i col·lectivament justa (Puig, 1996).

Per tant, el terme *educació en valors*, és una tautologia?

Podria ser-ho, però, malgrat tot, nosaltres defensem la necessitat d'utilitzar el terme *educar en valors* per referir-nos a la voluntat conscient d'emfasitzar aquest aspecte de l'educació. Camps (1990:124) manifesta i justifica la mateixa voluntat amb les paraules que apuntem a continuació: “Es vulgui o no, tota l'educació porta implícit un cert component moral i, per tant, cal assumir-lo de manera conscient”.

Però la consecució d'aquest objectiu només té sentit quan s'integra, de forma transversal, en un procés integral, inacabat, obert, creatiu i evolutiu com és l'educació, que, tal com afirma la UNESCO a l'informe Delors (1996), ha de constituir-se sobre quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts.

Situats en aquest context, creiem que seria necessari marcar un marc conceptual de referència respecte al terme *educació en valors*, i un altre respecte als termes *valors*, *actituds* i *normes*. Tot i que no pretenem fer-ne una anàlisi exhaustiva, ja que existeixen múltiples treballs anteriors que posen de manifest la dispersió de significats que s'atribueixen als termes en qüestió.

⁸ El concepte de pràctica moral –nosaltres la concretem com a pràctica que educa en valors- és analitzada i estudiada per Puig (2003).

1.1- EDUCACIÓ EN VALORS

L'educació en valors, l'educació moral, l'educació ètica, l'educació de continguts actitudinals, i fins i tot l'educació cívica... Tot i que són realitats molt properes, i que els continguts en alguns moments es solapen, la seva definició varia en funció de la disciplina i l'espai temporal des del qual estan descrits i en el qual es contextualitzen.

A continuació analitzarem les diferent terminologies per concretar un significat que faciliti la comprensió de l'exposició.

<p>Educació ètica</p> <p>L'ètica és la reflexió sobre per què considerem vàlids certs comportaments i la comparació amb altres morals que tenen persones diferents. Té un caràcter analític, reflexiu i indagatori, té vocació universal i és teòrica i abstracta. En altres termes, intenta explicar i demostrar què és el bé i el mal, i ho formula a partir de principis universals que tots puguem comprendre i compartir (Savater 1997).</p>
<p>Educació moral</p> <p>L'educació moral entesa com a construcció de la personalitat moral considera que la moral es construeix a partir de l'elaboració i reelaboració de formes de vida i dels valors que es consideren correctes i adequats per a cada situació. La moral esdevé un producte cultural que depèn de la comunitat i de la individualitat. Així, doncs, la moral no ve donada ni s'escull, exigeix un esforç de construcció personal, social i cultural; això vol dir que davant els problemes morals és important analitzar les situacions i trobar solucions tant individual com col·lectivament (Puig, 1996). L'educació moral pretén impulsar la participació en pràctiques dissenyades per complir amb els objectius educatius que li són propis i a la vegada plasmar i oferir experiències de valor (Puig, 2003).</p>
<p>Educació de continguts actitudinals</p> <p>És l'educació que tracta el "conjunt de continguts que fan referència a les actituds, els valors i les normes, i que estan vinculats a un comportament, a una manera d'actuar i a l'adquisició d'uns hàbits" (Prat i Soler, 2003: 21).</p>
<p>Educació cívica</p> <p>"...El civisme és, sobretot, una qüestió de convencions socials pràctiques al servei de la bona organització de la convivència. [...] una educació cívica que comencés a parlar de valors no resoldria la qüestió veritablement decisiva de com hauríem d'educar per ser conseqüents. [...] per tant les convencions es justifiquen, sobretot, perquè són pràctiques, perquè fan possible la convivència, més que no pas perquè siguin bones en el sentit moral de la paraula (Cardús, 2003:19)</p>

Q4: Clarificació de les terminologies per referir-se a l'educació en valors

De totes maneres, nosaltres, igual que Ruiz Omeñaca (2004:18), també ens decantem per utilitzar el terme d'*educació en valors* com la "tasca intencional i sistemàtica encaminada a propiciar que les persones descobreixin, interioritzin i realitzin un conjunt de valors de forma que aquests els impliquin cognitivament, afectivament, volitivament i conductualment".

A més, prenem com a nostres les idees de Puig (1996, 1998, 2003) el qual defensa la construcció de la personalitat moral a partir del disseny de pràctiques i la creació d'ambients que afavoreixin la vivència dels valors.

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

1.2- VALORS, ACTITUDS I NORMES

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

De la cita anterior podem deduir que les actituds, els valors i les normes són tres conceptes que apareixen en l'esfera pedagògica compartint objectius vinculats a la construcció d'una forma de vida, a la manifestació d'un comportament o a la formació d'hàbits. Tot seguit definirem el marc conceptual que ens servirà de referència al llarg del document.

A- VALORS

Començarem per aportar la nostra definició de valor.

El valor és un ideal, un horitzó d'actuació o existència que se situa en l'abstracte i només té sentit quan es diposita en una realitat concreta. El valor, per tant, solament existeix des de la perspectiva humana i la seva relació amb l'entorn; d'aquesta manera té una vessant social i una altra d'individual que determina el caràcter dicotòmic: objectiu-subjectiu.

La definició anterior ha estat construïda a partir de les idees aportades per altres autors de referència. A continuació les apuntarem i de cada una d'elles explicarem la interpretació que en fem per justificar perquè les hem recollit en la nostra definició.

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

És la creença final, el marc de referència que guia la forma de comportar-se i d'estar.

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

Com que és un ideal es troba en el pla més abstracte –descontextualitzat, poc tangible, ni observable–; només adquireix significat quan s'atribueix a una situació real –contextualitzada, propera, significativa.

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

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

... i una altra d'individual que determina el caràcter dicotòmic objectiu-subjectiu... Frondizi (1992; citat a Ruiz Omeñeca 2004).

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

Q5: Desglossament de la definició de valor

B- ACTITUDS

Per assajar la definició d'actitud, seguirem la mateixa estructura que hem presentat anteriorment.

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

Cal assenyalar, però, que en aquest cas les definicions que es troben a la bibliografia són força consensuades:

Les actituds són les predisposicions, relativament estables, que orienten la conducta... Puig (1996).

Són tendències o predisposicions apreses i relativament duradores –modificables i amb possibilitats d'evolució– que orienten el comportament que previsiblement es manifestarà davant una situació o objecte determinat.

... davant de realitats viscudes: idees, situacions, persones o acontaxements. Es construeixen mantenint una estreta relació amb els valors... Gonzalez Luccini (1990).

Es posen de manifest quan la persona afronta diferents experiències. Per tant, esdevenen l'expressió observable i concreta dels valors.

... i es concreten amb un component cognitiu, un d'afectiu i un de conductual... Prat i Soler (2003).

El component cognitiu són les creences, valors, coneixements i expectatives a partir dels quals es construeix l'actitud; el component afectiu són els sentiments que influeixen en la forma de percebre la realitat i per tant mediatitzen la resposta; i finalment, el component comportamental és la manifestació visible de l'actitud.

... fàcilment observables.

Observables com a conseqüència de la seva vessant conductual.

Q6: Desglossament de la definició d'actitud

El fet que les actituds siguin fàcilment observables i apreses, i que mantinguin una estreta relació amb els valors, les disposa a ser un punt de mira de l'educació en valors. Però d'aquest aspecte ja en parlarem en el següent apartat.

C- NORMES

I, finalment, les normes esdevenen el tercer concepte a analitzar:

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

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

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

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

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

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

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

Q7: Desglossament de la definició de norma

Com que l'objecte de la tesi és l'estudi de la vessant més pràctica de l'educació en valors, i aquesta es facilita quan es treballa a partir de les actituds o les normes perquè són pragmàtiques i, per tant, observables, sovint ens referirem a les actituds del professorat o de l'alumnat, i a les normes que regeixen les seves interaccions per estudiar o incidir sobre els valors.

2- POSICIONAMENTS DAVANT L'EDUCACIÓ EN VALORS EN EL CONTEXT ESCOLAR

Un cop explicitada, a grans trets, la terminologia bàsica que utilitzarem a la tesi, farem un repàs de les reflexions que requereix la pràctica de l'educació en valors en el context escolar; per aquesta raó, analitzarem algunes qüestions que sovint es plantegen com a polèmiques: Relativisme o universalisme dels valors? Professorat neutral o bel·ligerant? Educació en valors a partir de l'autonomia o de la raó dialògica? Tractament disciplinar o interdisciplinari? Transversal o puntual? Educar des dels paràmetres del currículum ocult del docent o des del currículum explícit?

El mestre, quan s'enfronta a la realitat educativa, ha de prendre uns posicionaments determinats davant les qüestions plantejades anteriorment. Les respostes que cada individu doni al respecte constitueixen les variades tendències d'educació en valors.

És a dir, la forma d'entendre la naturalesa dels valors, d'adquirir-los i de transmetre'ls seran analitzades en el tercer apartat d'aquest capítol per tal d'estudiar la seva influència en les diferents definicions d'educació en valors.

2.1- RELATIVISME O UNIVERSALISME DELS VALORS?

Sota aquests paràmetres ens estem plantejant si cal fixar un sistema de valors universalment vàlid com a premissa orientadora de l'educació en valors a l'escola.

El *relativisme* considera que no, que és suficient l'elecció personal per a poder definir una jerarquia individual de valors; l'*universalisme*, en canvi, creu que l'elecció ha d'estar condicionada per un dogma prefixat i imposat des de fora.

Però la tasca educativa necessita defugir dels extrems més radicals. Sembla evident que en una societat plural es fa difícil trobar una opció ideal de persona o estereotip social perfecte. Malgrat tot, en el fons, tant les persones com les cultures mantenen un conjunt de valors universals que serveixen per delimitar els compromisos morals

individuals i col·lectius (Camps, 1994); ens referim als valors que traspuen en la Declaració Universal dels Drets Humans.

Tot i així, l'univers axiològic és molt gran, i presenta molts buits que la Declaració dels Drets Humans no pot omplir. En aquests espais caldrà trobar-hi resposta amb un exercici d'autonomia personal que formarà part de la pròpia identitat individual o grupal (Puig, 1996:16).

En conclusió, creiem que la resposta al plantejament de relativisme o universalisme dels valors es troba a mig camí de les dues opcions, on la jerarquia de valors es construeix sobre una base universalment acceptada, una altra de relativa en funció de la societat, i finalment una opció personal determinada per la identitat individual i el context en el qual es dona.

2.2- PROFESSORAT NEUTRAL O BEL-LIGERANT?

En aquest apartat volem reflexionar entorn del rol que han de prendre els docents davant el fet d'educar. Cal que sigui neutral respecte als valors; és a dir, que no es posicioni a favor d'un marc axiològic. O és que per altra banda ha de defensar i promoure un conjunt de valors específics?

Aquest plantejament està molt lligat a l'existència o no d'uns valors universals. Quan es defensa el caràcter relatiu dels valors, el docent esdevé un facilitador de la construcció i elecció dels valors individuals de l'alumnat, en canvi quan el posicionament és a favor d'uns valors universals, el docent és un transmissor bel·ligerant dels valors.

Alguns autors consideren que en les societats democràtiques l'educador ha d'assumir una posició de defensa activa dels valors universals (Romaña i Trilla, 1993) tot facilitant el diàleg i oferint criteris racionals que argumentin l'opció de valor que més s'apropi als principis de democràcia. Per tant, en aquests casos, la neutralitat no té sentit, cal el compromís del docent. Per altra banda, quan parlen dels valors relatius, consideren que el docent ha de facilitar les situacions ideals per a desenvolupar l'autonomia, l'emancipació i la racionalitat dialògica⁹ per afavorir un creixement personal i col·lectiu.

Per tant, creiem que hi haurà uns valors susceptibles de ser transmesos activament – els valors universals definits per la declaració dels Drets Humans–, i uns altres que el

⁹ Raonament que s'esdevé del diàleg constant entre un mateix i els altres.

propi alumnat haurà d'escollir en funció de la seva identitat i personalitat: els valors relatius.

Però aquests plantejaments que a nivell teòric semblen tan evidents, davant la complexitat de la realitat educativa hem d'acceptar que l'educació no pot ni ha de ser neutral, perquè els agents implicats són persones, i aquestes prioritzen constantment les seves decisions i accions.

En aquesta línia, Trilla (1992) apunta que l'existència inevitable del currículum ocult acaba amb qualsevol voluntat de neutralitat. Un altre autor que també defensa aquest posicionament és (Cela, 2001: 40): "Educar sempre és una proposta ètica, una proposta que mai és neutral. Dins de cada gest, dins de cada paraula palpita la mena d'ésser humà que volem construir". I, finalment, Ruiz Omeñeca (2004:25) expressa que "els valors estan sempre presents en el procés educatiu i impregnen tots els elements del currículum explícit: objectius, continguts, mètodes, activitats, criteris i procediments d'avaluació. I el que és més perillós: també cristal·litzen en els components propis dels currículum ocult com ara creences, actituds, expectatives, estereotips...".

Així, doncs, és molt important que qualsevol acte educatiu sigui conscient dels valors que transmet i alhora prengui una actitud més neutral o més bel·ligerant en funció de la naturalesa del valor (universal o particular).

2.3- EDUCACIÓ EN VALORS DES DE L'AUTONOMIA O DES DE LA RAÓ DIALÒGICA?

També ens hem de qüestionar fins a quin punt la pròpia jerarquia de valors, i consegüentment el significat que se li atribueix, es construeix des de la individualitat o des de la col·lectivitat.

En el primer dels casos -l'autonomia-, el protagonista del procés de construcció moral és únicament el propi subjecte, en canvi quan es defensa un procés col·lectiu es manifesta la necessitat de fer ús de la raó dialògica en la qual l'individu surt de si mateix per participar en un diàleg intersubjectiu i raonat per construir la seva jerarquia de valors sempre en relació a una vida col·lectiva justa.

El cert és que cal construir una autonomia moral, i amb això volem dir que la persona ha de poder construir la seva personalitat moral sense pressions ni coaccions, de manera lliure i voluntària, però alhora allunyada del relativisme i el subjectivisme més individual, ja que les persones no viuen ni actuen en solitari. La condició humana és

essencialment social i, per tant, la personalitat moral es configura, entre d'altres coses, contemplant el punt de vista social (Puig, 1996).

Així, doncs, serà necessari educar les persones des del diàleg i per al diàleg, capaces de comportar-se amb criteris morals, des de la perspectiva que ofereixen la raó i la comprensió crítica.

Per això, des de l'educació caldrà promoure espais on l'alumnat aprengui a contrastar amb els altres la seva pròpia visió del món, a dirimir en l'àmbit axiològic i a fer coherent la relació entre els judicis de valor i les pròpies accions (Martínez, 1992:11).

Com a docents, hem de ser capaços de trobar l'equilibri entre els dos posicionaments.

2.4- TRACTAMENT DISCIPLINAR O INTERDISCIPLINAR? TRANSVERSAL O PUNTUAL?

Ja hem defensat anteriorment que els valors no es poden aprendre com qualsevol altre contingut; així ho expressa Puig (2004:15), quan apunta que "l'educació moral no transmet *sabers*, sinó *saber fer*, i això és així perquè el que s'exigeix de l'educació moral és el domini d'un conjunt de destreses, capacitats o virtuts. I tot això no s'aprèn amb discursos o de memòria, sinó amb l'observació, la pràctica, l'exercici i el reforç que subministren les persones apreciades". I va més enllà dient que a més requereix "l'apreciació i la passió per aquest *saber fer*", així "s'aprèn aquest *saber moral* amb la participació activa en una forma de vida, en l'interior d'una pràctica de valor".

Així, doncs, fer un tractament disciplinar dels valors pot quedar en el terreny de l'abstracte; en canvi el tractament transversal dels valors en les diferents pràctiques disciplinàries s'apropa a la realitat de l'alumnat i afavoreix la seva educació integral.

Sobre el paper, doncs, la transversalitat sembla la idea educativa més adequada per dibuixar una educació en valors real i eficaç, perquè el grau de significativitat de les intervencions és més elevat. Les activitats puntuals, en canvi, poden quedar en un terreny més anecdòtic i poc significatiu educativament parlant.

Però a la pràctica, el treball transversal inserit en un currículum escolar parcel·lat en àrees comporta dificultats de gestió i desenvolupament que el fan poc eficient (Prat i Soler, 2003).

La mateixa idea que hem estat apuntant també traspassa l'àmbit escolar. Si els valors s'aprenen des de la globalitat, cal treballar perquè tots els agents educatius (la família, l'escola, els mitjans de comunicació...) s'impliquin en la mateixa empresa, però sovint

passa el contrari, perquè els interessos d'uns i altres són molt diferents. De manera que l'ideal de l'educació en valors és el treball interdisciplinari i transversal que, a més, impliqui els agents educatius més allunyats de l'escola¹⁰.

2.5- EDUCAR DES DELS PARÀMETRES DEL CURRÍCULUM OCULT O DES DEL CURRÍCULUM EXPLÍCIT DEL DOCENT?

El currículum explícit expressat en el DCB aposta amb claredat i precisió per l'educació de valors i actituds basada en una educació integral de la persona; concretament, emfatitza la importància dels valors en els objectius generals d'etapa, en els objectius de l'àrea, en els continguts i en el tractament dels temes transversals, ja que tots incideixen sobre el desenvolupament moral de l'alumnat.

Però hi ha un altre tipus de currículum que també es transmet en el quefer educatiu, i que sovint és implícit, inconscient i, en definitiva, ocult. Segons Santos Guerra (2006), "podríem definir el currículum ocult com el conjunt de normes, costums, creences, llenguatges i símbols que es manifesten en l'estructura i el funcionament d'una institució. Sense pretendre-ho de manera reconeguda, el currículum ocult constitueix una font d'aprenentatge que afecta totes les persones que integren l'organització escolar. Els aprenentatges que es deriven del currículum ocult es realitzen de manera osmòtica, sense que s'explicitin formalment ni la intenció ni el mecanisme o el procediment cognitiu d'apropiació de significats".

Per tant, entenem que l'educació en valors requereix ser abordada des dels dos tipus de currículum que es relacionen coherentment a partir dels docents de centre: el PEC (Projecte Educatiu de Centre), i el PCC (Projecte Curricular de Centre). Així ho expressa Bolívar (1998:52): "Qualsevol centre escolar és una organització peculiar amb una cultura moral pròpia, en el sentit que proporciona als seus membres un marc referencial per a interpretar i actuar, com a conjunt de significats compartits pels seus membres, que determinarà els valors cívics i morals que aprenen els seus alumnes. Aquest conjunt de normes, supòsits tàcits, creences i valors es manifesten en diversos rituals regularitzats [documents de centre] reflectit normalment en la cara informal de la organització del centre, contribuint a socialitzar els subjectes".

Ahora, però, Santos Guerra (2006) apunta que cal ser cauts amb el llenguatge que s'utilitza en aquests documents, ja que sota el paraigües de l'educació en valors hi

¹⁰ Tot i així, en el debat curricular impulsat pel Pacte Nacional d'Educació (2005) es planteja que a més hi hagi una assignatura que tracti específicament l'educació en valors.

haurà qui entendrà que cal adoctrinar, instruir o educar i, evidentment, les conseqüències d'aquestes concepcions a la pràctica són molt diferents.

Per altra banda, si entenem que l'educació en valors s'ha de fer des dels dos tipus de currículum, assumim que hi haurà una part d'aquesta educació no planificada.

3- TENDÈNCIES DE L'EDUCACIÓ EN VALORS

Al llarg de la història s'han anat definint diferents tendències d'educació en valors en funció dels corrents socials i la ciència des de la qual s'han proposat. Ens referim a *l'educació en valors com a transmissora de valors absoluts*, de *l'educació en valors entesa com a elecció de valors* i de *l'educació en valors que afavoreix el desenvolupament*.

En aquest apartat farem una anàlisi de cada una d'elles, perquè pensem que estudiant els principis de l'educació en valors entendrem els límits i les definicions de l'educació en valors que es troba avui a les escoles.

3.1- L'EDUCACIÓ EN VALORS COM A TRANSMISSORA DE VALORS ABSOLUTS

Aquesta tendència d'educació en valors considera que hi ha uns valors absoluts i universals que cal transmetre a les noves generacions de la forma més eficaç i clara possible.

El model suposa que hi ha una autoritat que té la veritat dels valors (en un moment determinat va ser l'església, en un altre, el govern, i en un altre, la societat). Aquesta autoritat pot utilitzar mètodes com l'adoctrinament, la repressió o la inculcació per tal d'aconseguir que els valors s'assumeixin.

El problema d'aquesta tendència és que no propicia la crítica i, per tant, mutila la societat en les possibilitats de millora; una altra de les febleses és que l'autoritat pot adoctrinar a favor dels propis interessos. Per tant, és un model molt propens a la perversió.

D'altra banda, l'autoritat se sent segura, perquè les directrius des de les quals educa són clares i assumides.

A- L'EDUCACIÓ EN VALORS COM A SOCIALITZACIÓ

Els que defensen aquesta tendència entenen que l'educació en valors consisteix en dotar l'alumnat de mecanismes d'adaptació heterònoma¹¹ a les normes socials. D'aquesta manera, la moral són normes d'obra col·lectiva que es reben i s'adopten sense elaborar. Per tant, comportar-se moralment és actuar d'acord amb unes normes determinades socialment.

Durkheim, un dels principals protagonistes, ja en el segle XIX defensava que no existeixen conflictes interns a la pròpia consciència; en tot cas, aquests són conseqüència de la incapacitat de l'individu per adaptar-se a allò que se li demana des de l'entorn (Durkheim, 1996).

La intervenció educativa per a una educació moral com a socialització suposa, en primer lloc, educar per la disciplina i, en segon lloc, adherir l'educand a grups socials.

Segons aquesta tendència, l'escola esdevé la primera comunitat política en la qual l'infant s'integra, i per això és necessari fer-lo sentir partícep a aquest grup demanant-li, mitjançant la disciplina, que respecti, aprecii i accepti les regles que se li proposin.

El més destacable d'aquest corrent és que, per primera vegada, es consideren el conjunt de normes i valors socials com un element de l'educació en valors. Però per altra banda, discrepem al respecte de l'adaptació heterònoma a les normes. Si l'educació moral com a socialització és només adquirir les normes socials imperants, estem oblidant la construcció de persones crítiques i adaptables a un entorn canviant, és a dir, no tenim en compte la formació de la consciència moral (Puig, 1996).

B- EDUCACIÓ EN VALORS COM A FORMACIÓ D'HÀBITS VIRTUOSOS

Els corrents filosòfics en els quals es basa aquesta tendència creuen que cal recuperar la noció de virtut: ser un subjecte just i prudent que creu en el domini de la voluntat per sobre dels desitjos. Així, els valors socials s'acaben convertint en virtuts personals que no n'hi ha prou en pensar-los en termes de bé o mal, sinó que cal manifestar-los a través de l'actuació.

El principal autor d'aquesta moral és Peters (1984), i defensa que l'objectiu de l'educació moral és formar un tipus de caràcter autònom que observi les regles d'una forma racional.

La funció educativa consisteix en difondre la forma humana i moral que marca una societat i procurar que aquestes idees es transformin en conductes. Per tant, l'hàbit no

¹¹ Normes imposades des de fora.

és intel·lectual, sinó que és una acció i una tendència a l'acció dels individus. Per això, en primer lloc caldrà reconèixer els principis morals essencials i derivar-ne les correccions, i posteriorment activar en cada subjecte les possibilitats perquè realitzi repetidament actes que vagin configurant els actes morals.

Els aspectes més positius són la defensa d'educar els infants per a la creació i transmissió d'hàbits sense contraposar ni rebutjar l'ús de la raó –tot reconeixent aquells valors que són dignes de ser cristal·litzats i transmesos– i, per altra banda, la figura de l'educador entès com un col·laborador actiu i compromès en el procés educatiu. Però la gran debilitat rau en el fet que no assegura la transferència d'aquests hàbits a diferents situacions ni l'adaptació a nous acontaxements (Puig, 1996).

3.2- L'EDUCACIÓ EN VALORS COM A ELECCIÓ: LA CLARIFICACIÓ DE VALORS

Aquesta tendència cal entendre-la des d'una concepció relativista. És a dir, en aquest cas no hi ha uns valors absoluts i, per tant, unes normes a seguir, sinó que s'entenen els valors com un tema absolutament personal i situacional.

L'objectiu final d'aquest model és que l'individu sigui capaç de respondre als propis conflictes de valor a partir d'una decisió personal, basant-se en la idea que els conflictes de valor no es poden generalitzar.

En els conflictes personals, "l'autoritat" representa les sensacions i emocions del propi subjecte; en canvi en els conflictes de valor socials les solucions són tècniques. Per tant, aquest corrent es basa en una visió totalment individualista, gens social.

Els autors que perfilen aquesta corrent són: Raths, Harmin, i Simon (1967). Tots ells parteixen de les següents premisses: el valor és un procés, no una realitat estàtica que ha d'adquirir-se i conservar-se, sinó que es transforma i que madura en funció de les experiències que té el subjecte, i per això cal respectar els valors de tolerància i respecte a les diferents opcions i a la realització personal.

Des del punt de vista pedagògic, és importat fer veure als alumnes quins són els valors que han prioritzat i facilitar-los l'elecció coherent dels valors que tenen amb els que volen. Per assolir aquest objectiu caldrà ensenyar a l'alumnat a interpretar els desitjos, aspiracions, sensacions que li puguin ésser útils a l'hora d'enfrontar-se a un conflicte de valor. L'educador ha de ser el més neutre possible, tot facilitant l'autoconeixement i sense imposar o demostrar el seu punt de vista. A partir d'aquí es defineix la

clarificació de valors com un procés complex que té set passos que han de concloure en una etapa de selecció, una d'estimació i una darrera d'actuació (Pascual, 1988).

De l'anàlisi d'aquesta tendència en podem destacar la voluntat de fer una persona lliure i autònoma, amb capacitat de decidir sense pressions externes, i el fet d'entendre la moralitat com un procés evolutiu i no pas com un resultat estàtic; però també cal remarcar que no té en compte la perspectiva social i, per tant, podria defensar posicionaments egoistes, interessats i insolidaris. També veiem criticable la base en la qual s'assenta el model, ja que trobem una incoherència en el fet de defensar, en primer lloc, que no hi ha valors absoluts, però muntar el sistema sobre uns valors indiscutibles i imprescindibles: la tolerància, el respecte i la realització personal (Puig, 1996).

Des del punt de vista pedagògic, veiem que hi ha dificultat per reflexionar i dialogar sobre les millors opcions quan no hi ha referents on agafar-nos, i menys en societats obertes, lliures i globals com les que tenim avui dia.

3.3- L'EDUCACIÓ EN VALORS COM A DESENVOLUPAMENT

Les crítiques més importants que reben les dues tendències anteriors són les següents: el primer model anul·la l'autonomia moral, i el segon no té en compte ni l'entorn ni la situació de l'individu. Com a resposta, apareixen les tendències de l'educació en valors com a desenvolupament, que en definitiva responen a una proposta d'educació moral, cognitiva i evolutiva, basada en el desenvolupament del judici moral; Dewey, Piaget i Kohlberg en són els precursors.

El judici moral és allò universal, que es concreta com la capacitat de raonar; no nega la pluralitat i es pot entrenar.

Aquest corrent entén que l'educació en valors és el procés de desenvolupament que es basa en l'estimulació del pensament sobre qüestions morals per tal de potenciar l'evolució de les persones. L'evolució moral depèn d'un seguit de fases de desenvolupament moral per les quals ha de passar un individu, entenent que els estadis superiors són més desitjables que els anteriors i, per tant, cal potenciar el desenvolupament vers aquests estadis.

Cadascun dels autors esmentats anteriorment (Dewey, Piaget i Kohlberg) es basa en l'aportació al coneixement que ha fet l'anterior investigador, però ho explica i ho concreta de forma diferent. Així, Dewey (1975) determina, com a principi teòric,

l'enfocament cognitiu evolutiu; Piaget (1974), la construcció de personalitats autònomes (la seva gran aportació és la constatació que l'alumnat ha de passar d'una moral heterònoma a una moral autònoma); i Kohlberg (1992) es basa en el desenvolupament dels estadis del judici moral.

Si ens endinsem en l'anàlisi dels estudis que han fet cadascun d'aquests autors podrem identificar fàcilment les seves aportacions.

A- DEWEY (1975)

L'autor determina que hi ha tres estadis: un de premoral o preconvencional, en el qual la conducta és guiada per impulsos socials i biològics. Un de convencional, en el qual la conducta és guiada per normes del grup social al qual pertany. I, finalment una etapa de moral autònoma en què la conducta és guiada pel pensament del propi individu.

B- PIAGET (1974)

El psicòleg s'encamina cap a l'estudi del judici moral a partir d'un interrogant: de quina forma els infants s'orienten davant el món social? Molt influenciat per Durkheim (1973), intenta estudiar la manera com els nens desenvolupaven el respecte per les regles i el sentit de solidaritat envers la societat¹².

La resposta es concreta en la definició de tres estadis del judici moral. Un primer estadi premoral, en el qual no existeix sentit d'obligació a les normes; un estadi heterònom, en el qual l'individu se sotmet a la norma per respecte i obediència a l'autoritat; i, finalment, un estadi autònom en què l'home valora les conseqüències de les normes, però l'obligació es basa en relacions de reciprocitat.

C- KOHLBERG (1992)

Kohlberg, a partir dels seus estudis longitudinals, redefineix els estadis determinats per Dewey i Piaget. Parteix de la base que la moral no es limita a rars moments de la vida, sinó que més aviat forma part del pensament que s'utilitza diàriament per solucionar conflictes morals (Kohlberg, 1992), i defineix el desenvolupament moral en termes de moviment entre els estadis cognitius i sociomoral. A continuació, determina que hi ha

¹² Piaget, enlloc de començar per intentar entendre les regles morals explícites, va intentar comprendre les regles del joc de carrer quan els nens jugaven lliurement, entenent que possiblement eren les úniques que construïen ells mateixos. D'aquesta constatació destacarem que ja Piaget va prendre el joc, i en aquest cas el joc de les caniques, per fer un paral·lelisme amb les regles socials. De fet, l'anàlisi reflexiu de Kant, o la sociologia de Durkheim o la psicologia individualista de Bovet, coincideixen en el fet que tota la moral consisteix en un sistema de regles i l'essència de qualsevol moralitat cal buscar-la en el sistema normatiu.

sis estadis de desenvolupament agrupats en tres nivells diferents: el preconvençional, el convencional i el postconvençional.

La seva gran aportació és la seqüenciació del procés i la definició dels estímuls que provoquen aquest moviment a través dels dilemes morals significatius¹³.

Finalment, la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg s'acaba anomenant *Teoria del desenvolupament i educació moral de Kohlberg*. Els autors Hersh, Reimer i Paolitto (1984:73) fan una anàlisi molt extensa de la seva teoria i acaben determinant-ne els principals descriptors.

L'evolució de la teoria de Kohlberg (Kohlberg, Power, i Higgins, 1997) incorpora idees de Dewey i de Durkheim. De Dewey es queda amb la idea que l'escola ha de ser el context en el qual els estudiants aprenen juntament amb el professorat i, per tant, al llarg d'aquest procés s'hauran d'anar creant normes. I de Durkheim, amb la necessitat de fer explícit i donar importància al currículum ocult, essent l'escola la iniciadora de la joventut a les normes socials existent.

Amb aquestes dues incorporacions es defineix la teoria de la democràcia educacional, el descriptor de la qual és que l'educació moral és una tasca deliberada per tal de definir un bon context d'aprenentatge.

Les principals crítiques que es fan a la tendència de l'educació moral com a desenvolupament són: l'èmfasi excessiu que s'atribueix als factors cognitius descuidant els motivacionals i els conductuals, l'omissió dels efectes de l'ensenyament explícit, la poca referència a les diferències individuals en el ritme de desenvolupament moral, la poca importància al paper de la cultura i la societat, la simplificació de la realitat a favor de l'anàlisi moral només des de la perspectiva cognitivo-evolutiva i, finalment, el descuit del paper de la imitació en l'educació (Puig, 1996).

¹³ El dilema moral és un estímulo que es presenta a l'individu; la construcció de la resposta afavoreix el desenvolupament del judici moral. Una de les crítiques més reiteratives que es fa a aquest sistema és la següent: com podem saber que en una situació real l'individu actuarà de la manera que ha estat treballant amb els dilemes? La resposta que dona Kohlberg és la següent: l'important no és la resposta que ens donarà en el dilema plantejat; el que és realment significatiu és el procés, la forma que ha construït i justificat la resposta. Per tant, l'objectiu dels judicis morals no és donar respostes, sinó aprendre a construir-les.

4- L'EDUCACIÓ EN VALORS COM A CONSTRUCCIÓ DE LA PERSONALITAT MORAL

Organitzarem aquest apartat fent un anàlisi de l'entorn social postmodern en el qual estem vivint i l'entorn escolar que s'ha proposat per donar resposta a aquesta realitat. Així podrem justificar la necessitat de prendre com a referent una educació en valors plantejada des de la construcció de la personalitat moral.

4.1- UNA NOVA REALITAT PER A L'EDUCACIÓ EN VALORS: LA POSTMODERNITAT

Tal com ja hem apuntat en el capítol anterior, hem de situar la tesi en un moment històric anomenat postmodernitat, perquè, tal com diu Torres (2002: 44), “és necessari treure a la llum els conflictes i els enfrontaments que són circumstancials a la producció del coneixement i, lògicament, a la seva aplicació. Els problemes, qüestions i conceptualitzacions de les ciències socials, constitueixen respostes als variats i múltiples moviments socials existents en un determinat moment històric i context social.”

L'home postmodern¹⁴ ha fet néixer el subjecte i ha abandonat els ideals, les normes objectives, la veritat en si, la raó com a font transcendent i les tensions morals que provenien de principis universals i immutables com a base del pensament i l'acció. L'home postmodern està a favor de l'emotivitat, el relativisme i la irracionalitat, possibilitant el sorgiment del subjecte racionalment autònom.

En paraules de Quintana (1999): “Els valors de la postmodernitat es redueixen a un pluralisme de valors, tot val. [...] Els valors propis del postmodernisme serien: relativisme, diversitat, subjectivitat, plaer, present, secularització, sentiment, estètica, humor, agnosisme i passotisme”. Però nosaltres pensem que aquest reduccionisme només ens serveix per a interpretar la situació de manera superficial, però quan la volem analitzar en profunditat cal recórrer a d'altres posicionaments que defensen la complexitat com a paradigma d'anàlisi. Novament, Torres, J. (2002:44) explica com els valors que la societat està transmetent als seus integrants es poden construir i, per tant, modificar a partir de la comprensió global del seu entorn “les queixes que moltes persones adultes llencen a la joventut, i en especial sobre el seu individualisme, per no

¹⁴ Els antecedents de l'home postmodern són: L'home premodern que no pretenia la ciència sinó el saber; i posteriorment, l'home modern que identificat amb la il·lustració, va començar a valorar les experiències personals i la capacitat per accedir a tot allò universal.

dir egoisme, del seu aïllament a l'hora de solucionar, fins i tot, els seus problemes individuals, tenen una causa en el sistema educatiu en la mesura que aquests nois i noies no han arribat a entendre que els problemes individuals i particulars tenen, molt sovint, una explicació col·lectiva; com una gran part de les seves pors, angoixes i problemes deriven de les condicions de vida que afecten els col·lectius i grups humans als quals ells mateixos pertanyen.“

Podem entendre, com Pérez Gómez (1999), que la societat i la cultura en la qual ens desenvolupem avui ha canviat com a conseqüència dels fenòmens associats a les tecnologies de la informació, a la globalització i a les polítiques neoliberals (tots ells associats sota el concepte de postmodernitat, segons alguns autors). En tot cas, l'educació no ha de pressuposar com és la societat i quines són les seves tendències cap al futur i, per tant, adaptar la seva tasca a tot això. Sí que, en canvi, cal considerar la realitat com a problemàtica, com a objecte de crítica i de transformació; en aquest aspecte, l'educació hi juga un paper important.

La formació del professorat, per tant, també haurà de donar resposta a aquesta realitat.

4.2- INFLUÈNCIES DE LA POSTMODERNITAT EN L'EDUCACIÓ EN VALORS

La realitat postmoderna determina qualsevol decisió de l'esfera social i, concretament, de l'educativa. En el capítol anterior ja hem apuntat les influències que exercia sobre la formació permanent, i ara exposarem les de l'educació en valors resumides en el següent quadre.

REALITAT SOCIAL	RESPOSTA EDUCATIVA
<p>INFORMACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els sabers adquirits durant l'escolaritat poden quedar obsolets amb poc temps, ja que els canvis socials i culturals es produeixen a gran velocitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir aprenentatges que permetin donar respostes a la flexibilitat de l'entorn i que facilitin la construcció i el reajustament del seu projecte de vida, que afavoreixin la innovació i la creativitat i que facilitin l'anticipació als problemes. Tot això suposa que els continguts acadèmics hagin d'esdevenir mitjans enlloc de finalitats d'una formació integral.
<p>FAMÍLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Família petita (parella de més 1 o 2 fills) que no assegura el traspàs de cultura i educació. - Reducció del temps que la família inverteix en l'educació dels fills per la incorporació dels dos membres de la família al món del treball i l'ampliació de l'horari. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'escola ha d'assumir la responsabilitat d'educar moralment l'infant i d'oferir-li la socialització bàsica, així com el desenvolupament de l'afectivitat i el control dels instints.

<p>NTIC (Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducció de molts canvis en poc temps. - Internet ha globalitzat la informació i ha introduït a la vida dels individus una gran pluralitat de valors - Arribada d'informació de forma ràpida i abundant que ha suposat una manca de temps per assimilar-la, provocant una nova forma de comunicació: els eslògans. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir l'adaptació als canvis i a la construcció de valors i normes noves per a interpretar i comercialitzar la informació. - Formar per afrontar amb esperit crític l'entrada massiva i descontrolada d'informació. - Facilitar eines per interpretar els eslògans que poden ser perillosos perquè estan cursament estudiats per a influir en el grup que interessa.
<p>GLOBALITZACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les migracions forçades per guerres, treball, fam...cap a uns països receptors desorganitzats socialment i amb fràgils sistemes de valors (així és com es troba la societat postmoderna), provoquen un xoc important, ja que les societats receptores es posen a la defensiva per afirmar la fràgil identitat, i les societats novingudes no troben un referent clar on integrar-se. Per tant, es va construir una societat multicultural sense diàleg i amb dificultats per a la convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar per una defensa de la identitat defugint del radicalisme, on s'exalti allò comú i es minimitzi la diferència.

Q8: Influències de la postmodernitat per a l'educació en valors. Pérez Juste (1997)

Aquestes premisses ens situen en una base ideològica molt bona, però pedagògicament poc ferma i trencadissa, tal com afirma Gervilla (2000:184) a través d'aquesta cita: "D'aquesta manera, l'educació postmoderna és la formació personal fonamentada en els valors i la cultura de la postmodernitat, i genera un model educatiu basat en el relativisme, en el present i en l'individualisme hedonista-narcisista. Aquests nuclis axiològics deixen l'educació tan parcial i unilateral com ho va ser en la modernitat, però en un sentit totalment oposat."

Centrant-nos en l'educació en valors dels sistema educatiu espanyol que es plasma a la LOGSE de 1990, observem que la teoria axiològica que ha servit de base és la *clarificació de valors* desenvolupada als EE.UU durant els anys 60. Tal com hem explicat anteriorment, el mètode consisteix en ajudar als joves a fer-se conscients dels seus propis valors i animar-los a expressar-los i realitzar-los; des d'aquesta posició, no hi ha valors que calgui aprendre ni assumir, és a dir que tot val i tot és criticable. Quintana (1998) parla d'anarquisme axiològic.

Però aquest model, en una societat multicultural en què no hi ha referents clars i on l'entorn canvia constantment, és molt difícil de portar-lo a terme (Puig, 1996); per això hi ha un grup d'autors que defensen el *constructivisme moral*, segons el qual les normes morals no es troben o es descobreixen, sinó que es construeixen, és a dir, no

són objectives ni universals, sinó que cada grup social les construeix per consens segons les necessitats i els interessos.

4.3- L'EDUCACIÓ EN VALORS QUE AFAVOREIX LA CONSTURUCIÓ DE LA PERSONALITAT MORAL

A partir de les aportacions de l'educació en valors com a desenvolupament, es proposa aquest nou paradigma. De fet, Puig (2003:19) exposa que“ [...] l'ètica liberal, la psicologia moral cognitivo-evolutiva i la pedagogia de la moral curricular defineixen un marc teòric i pràctic molt coherent: el paradigma de l'educació moral com a desenvolupament. Un marc definit per una finalitat de signe liberal: uns valors mínims i universals, el reconeixement de les diferències i un procediment per a considerar-les de manera autònoma; una teoria del desenvolupament moral que destaca la maduració d'una capacitat comuna a tot ésser humà: el judici moral; i unes realitzacions educatives de naturalesa curricular: el disseny i aplicació de programes vinculats a unes matèries escolars. Es tracta d'un paradigma que ha esbossat el que ha de ser l'educació moral en societats plurals i democràtiques en defensar l'autonomia, la tolerància i la recerca d'uns mínims comuns de convivència. Malgrat tot, aquest marc ha mostrat limitacions i anomalies.”

Així, doncs, per donar resposta a les crítiques que havien tingut les antigues tendències, apareix la de la *Construcció de la personalitat moral* (Puig, 1996) on s'explica que cal educar el caràcter a partir de la relació amb els altres per marcar la correcció de l'hàbit reflexiu o l'actitud. El diàleg amb un mateix, i amb els altres, constituirà un procés de construcció autònoma de la personalitat moral.

Des d'aquest posicionament, es considera que la moral es construeix a partir de l'elaboració i reelaboració de formes de vida i dels valors que es consideren correctes i adequats per a cada situació. La moral esdevé un producte cultural que depèn de la comunitat i de la individualitat. Així, doncs, la moral no ve donada ni s'escull; exigeix un esforç de construcció personal, social i cultural, i això vol dir que davant els problemes morals és important analitzar les situacions i trobar solucions tant individual com col·lectivament.

Aquesta forma d'entendre l'educació en valors es fonamenta des de la vessant pedagògica, ajuda a donar resposta a la realitat postmoderna que hem descrit anteriorment i, a més, proposa solucions a les problemàtiques que presentaven les

altres tendències. Per aquestes raons, la prenem com a referent per orientar l'educació en valors a l'escola.

4.3.1- ETAPES DE CONSTRUCCIÓ DE LA PERSONALITAT MORAL

Segons Puig (1996), el procés de construcció de la personalitat moral queda definit per quatre etapes. En primer lloc, s'esdevé un procés d'adaptació a la societat i a un mateix. Posteriorment, té lloc un procés de transmissió per part dels adults, d'elements culturals i de valors com la justícia, la igualtat, la solidaritat o la llibertat, uns valors que es consideren universals perquè s'inscriuen dins els Drets Humans. En una tercera etapa, cal la formació de capacitats personals de judici, comprensió i autorregulació que atorguen l'autonomia moral. I, finalment, hi ha una quarta etapa en la qual l'individu construeix la seva biografia com a cristallització dinàmica de valors: aquest és un espai de diferenciació i creativitat moral.

Com més avançada sigui l'etapa en la qual es troba l'individu, més concreta i individual serà la personalitat moral.

4.3.2- DIMENSIONS DE LA PERSONALITAT MORAL

Havent fet una petita aproximació al concepte de personalitat moral i a les etapes que l'ordenen, ens endinsem ara a resumir les dimensions que la configuren: consciència i judici moral, empatia i perspectiva social, autoconeixement i autoestima, autorregulació de les emocions morals, dels valors i de les virtuts i, per acabar, obertura al sentit (Puig, 2000:31).

a) La *consciència moral* és la capacitat psicològica de l'individu que li permet adonar-se de la seva activitat física i mental, però que a més és capaç de regular-la i valorar-la. Són reaccions molt arrelades a la naturalesa humana prèvies a convencions socials o culturals.

Aquesta dimensió ha de permetre a l'alumnat fer-se conscient del que ha fet i analitzar-ho en termes de valor.

b) L'*autonomia moral* és la capacitat de regular i valorar les pròpies accions a partir de criteris interns. El pas de l'heteronomia¹⁵ a l'autonomia moral està molt estudiada per Piaget.

¹⁵ Heteronomia moral, quan l'individu raona i actua en funció d'uns criteris externs, es dona a les primeres etapes de l'educació moral, ja que aquesta evolució depèn del desenvolupament cognitiu.

A primària, s'evoluciona de la moral heterònoma a l'autònoma, de manera que en les primeres etapes els valors s'hauran de presentar, i si convé imposar, de manera reflexionada per part del docent, així posteriorment l'alumnat comptarà amb les bases per construir la seva pròpia jerarquia de valors.

c) El *judici moral*; una altra de les dimensions de la personalitat moral, és la facultat que permet a cada persona formar-se opinions raonades sobre el que ha de ser, i diferenciar el que està bé del que està malament. S'utilitza en situacions complexes, quan no n'hi ha prou amb escollir un valor, ja que hi apareixen valors enfrontats però desitjables. Malgrat tot, l'èxit d'un bon judici moral depèn dels criteris d'aplicació –aquests podrien ser l'imperatiu categòric Kantian¹⁶– i totes les propostes que se'n deriven.

L'educació hauria de presentar situacions d'aprenentatge complexes en les quals es requereix la implicació del judici moral. Així, doncs, els dilemes morals de Kohlberg podrien esdevenir una eina interessant de cara a activar aquests processos.

d) *L'empatia i la presa de perspectiva social* també són imprescindibles per a la personalitat moral, ja que la moral requereix entendre les controvèrsies des de la pròpia perspectiva i, simultàniament, des del punt de vista dels altres; a més, el comportament moral sempre implica interacció social.

En definitiva, és necessari que el docent faciliti situacions en les quals sigui necessari posar-se en el lloc de l'altre per tal d'entendre com l'actuació individual afecta al col·lectiu i així poder comprendre i interpretar els altres punts de vista i canviar els propis.

e) *L'autoconeixement i l'autoestima*; aquestes dimensions permetran que l'individu amplii els àmbits d'autonomia personal, assumeixi responsabilitats i compromisos desitjats i afronti des d'una actitud optimista i constructiva les dificultats inevitables de la convivència social.

L'autoconeixement és un procés cognitiu inacabat que consisteix en aconseguir una definició del jo. Els tres aspectes que cal treballar per aconseguir-ho seran: prendre consciència d'un mateix, aclarir els propis valors i integrar les experiències personals.

¹⁶ L'imperatiu categòric Kantian diu: actua de tal manera que puguis desitjar que la màxima de la teva actuació es converteixi en llei universal.

L'autoestima, en canvi, és un procés valoratiu i actitudinal. És la forma de comportar-se amb nosaltres mateixos, i aquest depèn de dos aspectes, segons Branden (1995: citat a Puig 1996): la confiança en les pròpies possibilitats i el respecte a un mateix com a persona amb dret a realitzar-se i ser feliç.

Per incidir sobre l'autoconeixement serà necessari potenciar la clarificació de valors i ser conscient de les conductes que s'hi associen; a través d'aquest treball l'alumnat podrà reconèixer-se a si mateix i posar-se reptes i límits ajustats a les seves possibilitats per tal d'augmentar l'autoestima.

f) *L'autorregulació o el control d'un mateix*; des d'algunes tendències d'educació en valors, aquest aspecte ha estat considerat com el més important. L'autorregulació és la capacitat individual que permet a cada individu conduir, per ell mateix, la pròpia conducta: l'individu esdevé objecte de reflexió i alhora d'intervenció.

A nivell educatiu, caldrà treballar per tal que l'individu entengui els efectes que les seves accions produeixen sobre ell mateix, sobre els altres i sobre l'entorn. A mesura que és capaç de ser responsable d'aquests efectes, augmentarà el grau de reflexió previ a la presa de decisions i les possibilitats d'autorregular¹⁷ la pròpia conducta.

g) *Els sentiments i emocions morals* també responen a una de les dimensions de la personalitat moral i, per tant, un aspecte a considerar alhora d'educar en valors. No podem entendre una decisió personal, moral o no, sense tenir en compte els sentiments que s'hi associen. Amb tot, al llarg de la història s'han deixat en segon pla. Segons Puig (1996), hi ha unes emocions morals que cal considerar, i són: la indignació, l'empatia i la compassió, la responsabilitat i el compromís, l'autoestima, l'orgull, la vergonya i la culpa.

Com que els sentiments i les emocions són uns reguladors de l'acció moral, serà molt important introduir espais per a l'educació emocional i ensenyar a l'alumnat a interpretar les emocions –pròpies i alienes... que desencadenen les diferents accions portades a terme per ells mateixos o pels que els envolten.

¹⁷ Per arribar a un nivell d'autorregulació de la conducta, prèviament el subjecte passa per dues etapes: una primera en la qual la regulació és programada biològicament, i una segona que és programada socialment.

h) *Els valors* són un altre component de la personalitat moral; són els elements que donen coherència a la forma de pensar i actuar.

Cal transmetre a l'alumnat la idea que hi ha uns valors socials inqüestionables que cal omplir de sentit mitjançant la contextualització a partir de la pròpia experiència.

i) Una altra dimensió a considerar són els *hàbits i virtuts*. La virtut és la disposició individual estable i uniforme que condueix l'ésser humà a fer el bé. La seva adquisició depèn de l'educació, ja que no és innata. La virtut ha de tendir a l'hàbit virtuós; no n'hi ha prou en fer bé un acte aïllat, cal cristal·litzar aquesta acció per a manifestar-la repetides vegades en situacions concretes, de manera que la virtut és flexible i reflexionada.

L'educació en valors a l'escola sovint es treballarà a partir d'hàbits, perquè aquests estan estretament relacionats amb la pràctica i, per tant, són observables. Aquesta és una característica que els converteix en un bon principi per a la reflexió.

j) I ja per acabar, treballarem sobre l'última dimensió: *l'obertura al sentit*. El per què i el per a què de l'existència. Aquesta darrera dimensió ha de permetre a l'individu donar sentit i significat a la pròpia existència.

Aquest darrer aspecte no es treballarà de forma explícita a primària, ja que el nivell d'abstracció és excessivament elevat. Ara bé, a través del treball de les altres dimensions s'aniran posant les bases per a poder-ho introduir a Secundària.

Des d'aquesta tendència, l'educació en valors a l'escola hauria de treballar amb totes les dimensions per afavorir que l'alumnat, al llarg de les diferents etapes, arribés a construir la pròpia personalitat moral.

5- PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS

Quan ens plantegem una educació en valors, cal fer un seguit de reflexions epistemològiques, ètiques i culturals, però també analitzar les implicacions pedagògiques i didàctiques que té, i en aquesta tesi, aquest segon apartat encara no l'hem tractat. Ho farem a continuació, perquè no ens volem quedar en el pla de la teoria, la qual, tot i esdevenir imprescindible per definir el concret, s'allunya de les

pràctiques educatives més properes a l'aula, així com de les necessitats reals que generen al professorat.

Per tant, parlarem de l'educació en valors des de la pràctica¹⁸ com un espai d'intervenció educativa, i un lloc de trobada entre l'acció del subjecte i la cultura d'una comunitat. Puig (2003:130) apunta que “una pràctica moral [en el nostre cas anomenada pràctica que educa en valors] és un curs d'esdeveniments culturalment establerts que permet enfrontar-se a situacions que, des del punt de vista moral, resulten significatives, complexes i conflictives”. També exposa que “les pràctiques morals o de valor són aquelles pràctiques culturals que no només expressen valors o virtuts, sinó que a més ho fan de forma intencional” (Puig, 2003:157). Des d'aquesta perspectiva, “cal entendre els educadors com a dissenyadors de pràctiques i constructors d'ambients morals” (Puig, 2003:260).

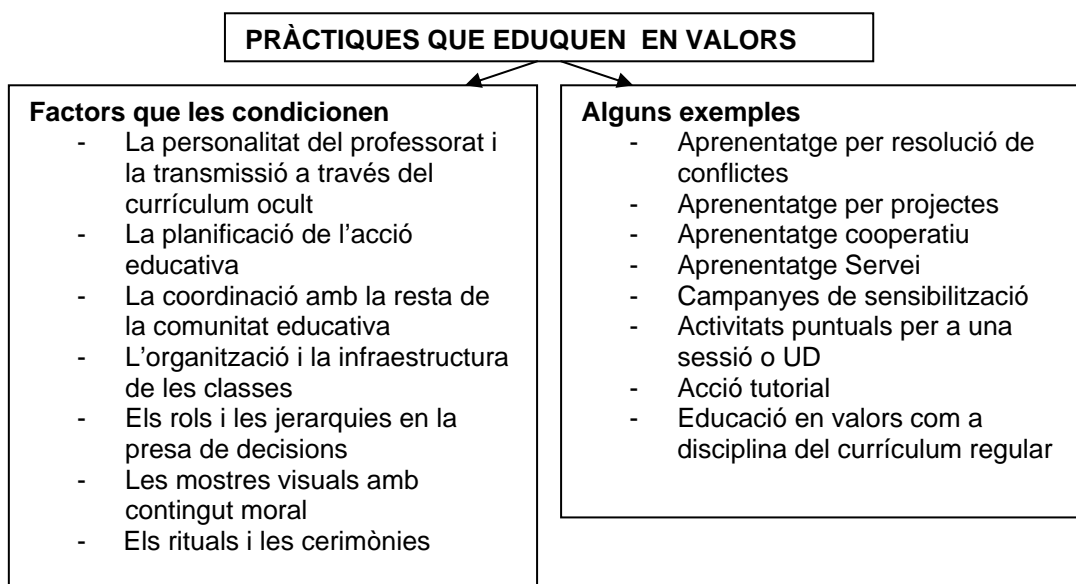
Els dos conceptes anteriorment exposats –“disseny de pràctiques” i “construcció d'ambients”– tenen com a objectiu crear un espai que sigui educatiu en si mateix, que conjuntament amb el contacte interpersonal i l'aplicació de programes predisposin a viure i aprendre d'acord amb determinats principis i valors (Puig, 2003:260). En aquest context, el professorat és l'encarregat de suggerir noves pràctiques, de perfeccionar les existents i de programar d'una manera adequada les que ja es posseeixen, sempre amb la mirada posada en els objectius que es pretenen, i sobretot en les capacitats que volen treballar. En certa manera, l'educador ha d'afavorir la participació de l'alumnat en pràctiques que eduquin en valors.

Així, doncs, les pràctiques morals tenen uns objectius i unes finalitats que defineixen els participants i que tenen molt a veure amb els valors implícits o explícits que es manifesten durant la seva realització (Goodnow *et al.*, 1995; citat a Puig 2003:141).

Després de fer una anàlisi de la bibliografia que relaciona l'educació en valors amb la pràctica –Ruiz Omeñaca, J.V. (2004); Jackson, Boostrom, Hansen (2003); Puig (2003); Puig, Martín (1998); Prat, Soler (2003)–, hem constatat que hi ha una sèrie de factors que la condicionen.

Per altra banda, analitzant altres autors, hem observat algunes pràctiques que responen a les característiques de pràctiques que eduquen en valors. Per això, encara que no hàgim trobat referències bibliogràfiques que les classifiquessin com a tals, nosaltres les hem apuntat com a exemples.

¹⁸ Des de Dewey (1971) o Freinet (1978), la pràctica pren vida com el mitjà educatiu que afavoreix la proposta de situacions que només resulten útils quan els protagonistes les interpreten i, per tant, esdevenen significatives.



F6: Condicionants de les pràctiques que eduquen en valors i alguns exemples.

5.1- FACTORS CONDICIONANTS DE LES PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS

Estudiant els autors fins ara esmentats, ens hem adonat que els principals condicionants de les pràctiques morals són aquells que tenen a veure amb les decisions que pren el professorat per dissenyar i desenvolupar les pràctiques, així com les que pren per construir l'ambient en què aquestes es desenvoluparan (Puig, 2003).

El professorat és l'agent que conrea l'educació. Aquesta figura, de forma conscient o inconscient, exerceix una notable influència sobre els nens i adolescents, i es fa més significativa en els camps que fan referència a l'educació en valors.

Van Manen (1998) manifesta que molts professors no s'adonen de l'enorme influència que el tacte pedagògic¹⁹ exerceix sobre els seus alumnes, perquè sovint és tan subtil que en el dia a dia no s'arriba a percebre.

Per altra banda, Camps (1990:124) evidencia que aquesta influència també es determina a partir de la interrelació entre l'acció intencionada i la personalitat del mestre: "Les finalitats educatives constitueixen valors, ja que són opcions o preferències, i aquestes opcions les assumeix el professorat en el moment de reflexionar i prendre determinades decisions fins la situació real de la pràctica

¹⁹ Van Manen (1998) parla de tacte pedagògic fent referència a la manera de saber i estar que afecta l'acció educativa: el to de veu, el llenguatge, la mirada, el contacte.

educativa.” Per tant, l'educador, des de la seva realitat i la seva personalitat, decideix què ensenyar i com ensenyar.

En definitiva, l'exemple i l'acció intencionada del docent es revelen com a decisius en el moment d'educar en valors, i per això serà necessari que el professional assumeixi un compromís ètic basat en la responsabilitat i la coherència en relació amb un sistema axiològic.

A més de la influència de l'educador en el disseny de la pràctica, ja hem començat a introduir, en l'apartat anterior, la necessitat de construir un ambient favorable per educar en valors.

El terme *ambient moral* (Puig, 2003) –Bolívar (1992:174) el cita com a *cultura moral* i el mateix Puig i Martin (1998:13) utilitza el terme *clima o atmosfera moral*– s'utilitza per definir els costums, les formes, les creences, l'aire que es respira en un centre. Bolívar (1992:174; citat a Prat i Soler, 2003) el defineix com “un conjunt de normes, creences i valors que constitueixen el marc de referència que dóna una identitat (símbols i significats) al centre; i aquest conjunt és après (socialització o enculturació del professorat novell i de l'alumnat) i/o compartit pel grup. La cultura escolar dóna, així, als seus membres un marc de referència per a interpretar els events i les conductes i per actuar d'una manera apropiada i adaptable a la situació com a conjunt de significats compartits pels seus membres.”

La necessitat de generar aquest ambient ve determinada per idees com les de Freinet (1975:15) el qual afirma que “la moral és com la gramàtica. Podem conèixer perfectament les regles però ser incapaços d'aplicar-les a la vida diària”; i acaba dient: “La moral no s'ensenya, es viu” (Freinet, 1975:17). D'aquesta manera, “l'educació moral és una experiència de participació a la vida quotidiana dels centres educatius, una experiència que es materialitza a tots els seus racons i que s'adquireix per osmosi, de manera que té molt a veure amb el clima o atmosfera moral del centre” (Puig, 2003:44).

Tot seguit farem un anàlisi d'aquests factors que condicionen les pràctiques.

5.1.1- LA PERSONALITAT DEL PROFESSORAT I LA TRANSMISSIÓ A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM OCULT

A través del comportament del mestre, l'alumnat viu els valors, perquè, “ens agradi o no, els adults no podem evitar ser un exemple, positiu o negatiu, per als nens [...] I quan passa de ser un simple exemple de conductes que el nen imita a ser un exemple

autèntic, a viure els grans valors que predica, aleshores, aquesta assumeix una importància pedagògica a la vida d'aquests nens" (Van Manen, 2004:66).

Però no hi ha res més difícil, i alhora més desitjable, que personificar en el mestre tot allò que es vol ensenyar. Les bones intencions i els bons pensaments no sempre es transformen en bones accions; cal, per tant, un esforç de reflexió per procurar que l'exemple sigui educatiu (Campos: 2002), i això suposa assumir les limitacions i comprendre les contradiccions, cercant el màxim de coherència entre el que es diu i el que es viu.

I com que els gestos, les mirades, les interrupcions, les mitges paraules o l'elecció d'una metodologia –moralitat expressiva (Jackson i altres, 2003: 49) o tacte pedagògic Van Manen (1998)– són uns mitjans a l'hora de comunicar els valors, caldrà ser conscients de la seva manifestació, "i és que adoptar una manera o una altra de transmetre els valors ja és optar per un tipus de valors determinats: així, quan els valors s'imposen, la imposició apareix com un valor; quan s'afavoreix una actitud indiferent envers els valors, s'està afavorint la indiferència com a valor; i quan s'impulsa la reflexió crítica dels valors, la reflexió crítica es presenta com un valor" (Terricabres, 2004:140).

I, en definitiva, l'elecció, o en alguns casos la simple manifestació, d'un exemple de comportament està totalment condicionat per la pròpia personalitat del docent i les seves interaccions, que alhora es converteixen en un element clau de l'educació de les actituds i els valors (Puig, 1996:65).

Per tant, quan el professorat es planteja una educació en valors caldrà que reflexioni sobre la conducta que manifesta en la pràctica docent i, per tant, sobre la seva personalitat i els valors que transmet a través d'ella, encara que aquests coneixement, destreses i valors que es transmeten no s'arribin a explicitar mai com a metes educatives intencionals, el currículum ocult (Torres, 1994:198).

La mateixa idea de Torres l'apunta Puig (2004:17), en concret en les relacions interpersonals. L'autor afirma que aquestes "no constitueixen un espai amb fronteres nítides que es puguin delimitar en relació a d'altres moments amb una rellevància formativa semblant. Ben al contrari, apareixen i formen part de qualsevol moment educatiu. Les relacions interpersonals no són una mena d'activitat entre d'altres, sinó que sorgeixen en l'interior de qualsevol situació educativa: tenen alguna cosa de transversal i d'omnipresent. Aquí radica precisament part de la seva complexitat i la

seva importància: no se solen arribar a programar reflexivament atès que generalment es presenten en forma d'episodis breus: els encontres.”

5.1.2- LA PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ EDUCATIVA PER SER COHERENT AMB EL QUE VOL TRANSMETRE

Ja hem vist que la implicació del mestre en l'educació en valors requereix unes sol·licituds bàsiques: en primer lloc, haurà de repensar la seva personalitat i els valors que transmet a través de la pràctica docent, però també haurà de planificar una acció educativa explícita que afavoreixi l'experiència dels valors (Terricabres,1998: 141), o tal com diu Puig (2003:123), dissenyar pràctiques morals.

Les pràctiques morals es configuren a partir de “les tasques curriculars; és a dir, el conjunt de quefers que es duen a terme en el si d'un grup-classe, que tenen una intenció manifesta tot i que potser no exclusiva. De treballar sobre valors, i que s'inscriuen en el temps destinat a les diferents matèries i ocupacions que ofereix el currículum. Aquestes tasques orientades a la formació cívicomoral poden quedar distribuïdes de manera transversal al llarg de les matèries escolars [...] O, contràriament, condensar el temps destinat a tractar temes de valor en certs espais escolars” (Puig, 2004:19). Les tasques curriculars posen en joc tres grans blocs de contingut: les qüestions personalment o socialment rellevants, les disposicions que constitueixen la intel·ligència moral i, en darrer lloc, alguns elements bàsics de la cultura moral d'una societat.

En aquest apartat ens centrarem en la responsabilitat del mestre a l'hora de planificar experiències explícites d'educació en valors, tot i que no ens hi estendrem, ja que a l'apartat 5.2 les analitzarem de forma específica.

El disseny de les pràctiques ha de relacionar-se amb el conjunt del currículum; cal buscar relacions entre valors i sabers, valors i organització i valors i relacions.

Per tant, ens hem de plantejar preguntes com: quin tipus d'educació volem oferir?, quin tipus de persones volem contribuir a formar?, de quines eines organitzatives disposem?, quines capacitats desenvoluparem?... Les respostes s'han d'emmarcar en un marc curricular preescrit, Decret Curricular Bàsic (DCB), que determina les finalitats del sistema educatiu a Catalunya.

Novament, doncs, educar en valors suposa acceptar el caràcter ideològic i polític de l'educació i, per tant, rebutjar les característiques de neutralitat amb les quals alguns pretenen emparar-se. Però també suposa incorporar, de forma explícita, objectius i continguts actitudinals en el currículum per assegurar un tractament intencional,

sistemàtic i planificat que inclogui, com a la resta d'objectius, processos clars amb pautes explícites, el qual no exclou un treball globalitzat (Guitart, 1993).

Així, doncs, la planificació de l'acció educativa requereix una reflexió de les decisions que cal prendre per impregnar el currículum d'una visió axiològica i planificar accions explícites que afavoreixin la intervenció de la vessant cognitiva, l'afectiva i l'actitudinal de l'ésser humà implicades en el procés de construcció de la personalitat moral.

5.1.3- LA COORDINACIÓ AMB LA RESTA DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

A part dels dos aspectes analitzats anteriorment, el professorat ha de coordinar la seva pràctica amb la resta de la comunitat educativa. Aquest aspecte afavorirà, en l'alumnat, la vivenciació dels valors. Amb la cita que apuntem tot seguit, Terricabres (1998:143) expressa la necessitat que l'alumnat s'introdueixi en un ambient impregnat de valors per tal de vivenciar-los i integrar-los: "La complicitat anímica necessària per arribar a compartir valors només és possible quan també es comparteix un clima d'experiència dels valors. Gairebé podríem dir que la relació que fa créixer el sentit i el gust pels valors no és mai una relació lineal entre persones, sinó que més aviat és una relació ambiental, un clima envoltant. Si els valors només són apresos com una teoria, es converteixen en una crosta que no travessa la vida dels individus. Per afavorir l'experiència i l'adopció de valors concrets s'ha d'afavorir també la creació d'espais espontanis, poc programats amb un clima adequadament obert i plural."

Aquest ambient, creat més enllà de la classe, que és responsabilitat del docent, només es pot crear quan hi ha coordinació entre tots els agents de la comunitat educativa que s'hi veuen implicats: professorat, personal contractat (menjador i activitats extraescolars), familiars... i, fins i tot, entitats municipals amb caràcter educatiu: esplais, clubs esportius, centres cívics...

És, per tant, en el marc del segon nivell de concreció on el professorat haurà de coordinar-se i consensuar els plantejaments que es prendran de forma institucional i que serviran de punt de referència per delimitar l'actuació a les organitzacions escolars (Armengol i altres, 2000).

El pla d'acció tutorial, l'ensenyament transversal, els continguts de les matèries, l'organització del treball escolar, les normes del centre, la setmana cultural, la relació personal, les excursions, l'ambient físic del centre... (Puig i altres, 1998:101), tots aquests espais d'educació en valors dins l'escola queden definits i concrets en el segon nivell de concreció; però, tal com apuntàvem anteriorment, també caldrà definir-hi la relació amb la família i les altres institucions –de l'entorn- susceptibles d'educar.

Els documents més significatius que formen part d'aquest segon nivell, i que per tant cal omplir-los de contingut i coherència a través de la reflexió conjunta de tots els membres de la comunitat educativa, són: el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular de Centre (PCC) i el Reglament de Règim Intern (RRI).

	Objecte	Naturalesa	Contingut	Nivell de participació
PEC Projecte Educatiu de Centre	Plantejaments educatius de caràcter general	Ideològica Estructural organitzativa	Principis d'identitat Objectius estructurals Organigrama general	Membres de la comunitat educativa
PCC Projecte Curricular de Centre	Delimitar estratègies d'intervenció educativa	Tècnico didàctica	Objectius per àrees Continguts per àrees Criteris metodològics Criteris d'avaluació	Professorat i tècnics
RRI Reglament de Règim intern	Ordenar la pràctica	Normativa organitzativa	Organigrama desenvolupat Ordenació de recursos Drets i deures Procediments	Membres de la comunitat educativa

Q9: Els documents de centre (Gairín 1996:40)

En conclusió, encara que sigui difícil consensuar –a nivell d'escola– una línia axiològica que contextualitzi les pràctiques educatives, cal fer l'esforç per aconseguir-ho. Puig (1998:99) il·lustra aquesta idea a partir d'una cita que ens sembla molt significativa: “probablement no s'arribarà a un acord total i absolut [de criteris ideològics] en tots els extrems. No s'ha d'esperar, i potser ni tan sols desitjar. Tanmateix, assumir la idea que l'acord total no és fàcil no implica renunciar a un nivell suficient de coherència i compromís comú”.

5.1.4- L'ORGANITZACIÓ I LA INFRAESTRUCTURA

L'organització i la infraestructura del grup-classe fa referència a les diferents condicions materials de treball.

Puig (2003:64) recull com a primer factor determinant l'organització dels aspectes infraestructurals: *l'espai* de l'aula. En certa manera, l'espai determina les activitats que es faran en el seu interior, i hi afegeix contingut simbòlic.

Un altre factor és *el material*, que és determinant de cara a poder desenvolupar els diferents continguts que es proposen. En funció de les característiques i la funció que se li atribueix, posa de manifest un tipus de valor: és material nou o vell, tradicional o alternatiu, i la seva utilització és individual o col·lectiva... “Les decisions que com a professorat hem de prendre sobre quin tipus de material utilitzarem no són neutres; en aquestes decisions s'hi afegeixen les preferències i els gustos personals, els nostres

aprenentatges, mancances, experiències i, en definitiva la nostra pròpia escala de valors” Garcia i Asins (1994:57; citat a Prat i Soler, 2003:100).

A través de l'*organització* del temps estem determinant la importància dels diferents continguts i estem conferint un valor a la qualitat del temps.

Amb l'*ambientació* també estem expressant valors i criteris educatius; la música que utilitzem, la informació, fotos i dibuixos que pengem a les parets són portadors de valors.

Per altra banda, Prat i Soler (2003:78) analitzen els determinants del clima de l'aula basant-se en una proposta de Gairín (citat a Prat i Soler, 2003:78) entenent que “està determinat pel conjunt d'aspectes externs, condicions físiques de l'aula (il·luminació, so, espai, mobiliari...), les condicions humanes i personals (nombre i característiques de l'alumnat, estat d'ànim de l'alumnat i el professorat) i les condicions didàctiques (tipus d'activitat, progressió, mètode d'ensenyament o recursos didàctics utilitzats).”

La proposta de Prat i Soler (2003) és una mica més àmplia, ja que inclou les característiques de l'alumnat i les del professorat.

En conseqüència, en relació a aquest apartat tindrem en compte l'espai de l'aula, el material, l'organització del temps, l'ambientació i l'organització de l'alumnat en relació als recursos didàctics.

5.1.5- ELS ROLS I LES JERARQUIES EN LA PRESA DE DECISIONS

Aquest aspecte fa referència a les responsabilitats i les dinàmiques entre els membres de la comunitat educativa que cal definir pel desenvolupament de l'organització de l'aula o l'escola.

En aquest apartat podríem fer referència al que planteja Kohlberg (Citat a Hersh, Reimer, i Paolitto, 1984) a través del model d'educació en valors que es basa en *l'escola com a comunitat justa*²⁰; aquest seria un bon exemple per parlar de les jerarquies i els rols en la presa de decisions com a condicionant d'un ambient moral.

²⁰ Comunitat Justa: el punt central d'aquest enfocament és l'autogovern democràtic encaminat a promocionar la justícia i el sentit de comunitat. Les decisions es prenen mitjançant procediments directes, democràtics i de tipus parlamentari, però amb un explícit interès per maximitzar la justícia en les decisions i per intentar crear i afirmar un sentit d'identitat comunitària dins el grup. Les escoles sobre la Comunitat Justa es basen en la defensa de les autoritats (p.e. el professorat), en el poder del grup d'iguals i en la identificació i inculcació de valors. Aquest plantejament es basa, tanmateix, en el poder del procés democràtic, en el procés d'avaluació de la justícia i en el vincle que els estudiants de la comunitat han format al seu entorn escolar. (Citat a Hersh, Reimer, i Paolitto, 1984).

Una altra proposta és la que fa Puig i Martin (1998), la qual, tot i mostrar una estreta relació amb l'anterior, presenta alguns aspectes amb els quals difereix. L'autor exposa la necessitat de considerar la comunitat educativa en la seva globalitat a l'hora d'educar en valors i ho justifica dient que "cada comunitat té unes claus d'interpretació de la realitat, sent i viu de determinades maneres, i en aquestes formes de viure s'expressen valors concrets que donen identitat al grup i formen la personalitat de cadascun dels seus membres. [...] Així mateix, les escoles haurien de crear unes comunitats democràtiques en les quals els seus membres se sentissin vinculats entre ells i corresponsables" (Puig i Martin, 1998:76).

Per tal que aquestes comunitats esdevinguin agents de l'educació en valors, han d'estar obertes a la crítica i mostrar una clara preocupació pels procediments utilitzats en elles –que haurien de ser democràtics per garantir un alt nivell de discussió sobre les pràctiques i els béns que identifiquen la comunitat–. Per altra banda, és necessari que es facilitin relacions d'igualtat per afavorir la discussió i la creació de llaços d'afecte a l'hora de prendre decisions. Una altra característica és el treball cooperatiu, a través del qual es reparteixen les tasques i funcions amb condició d'igualtat.

Però Ruiz Omeñaca (2004:9) és una mica més concret i especifica que l'estructura de rols i jerarquies en la presa de decisions ha d'afavorir la inclusió de l'alumnat que li permeti sentir-se còmode i lliure dins del grup, la capacitat de l'alumnat per conèixer i prendre consciència de les necessitats i els interessos propis, la vocació d'acord amb el principi d'alteritat per poder escoltar els altres i integrar allò que calgui, així com la bona disposició per a les accions socials.

En la mesura que aconseguim definir els rols dels membres que formen part de l'escola o l'aula, contribuirem en la construcció de l'ambient moral.

5.1.6- LES MOSTRES VISUALS AMB CONTINGUT MORAL.

Les mostres visuals amb contingut moral són detectades i definides per Jackson i altres (2003: 28) a la seva obra *La vida moral a l'escola*.

Es refereixen als missatges amb caràcter intencionadament moralitzador que es troben sovint penjats a les parets de les escoles o les aules. Amb aquestes manifestacions, la comunitat educativa transmet missatges de valor que vol compartir amb tots els seus membres.

Al gimnàs, per exemple, podríem trobar un eslògan que digués “exercici és salut”, o la foto d'un esportista d'elit proclamant “no al racisme”, o la normativa de l'àrea, o la normativa d'utilització de l'espai. L'escola també utilitza aquests recursos, per exemple quan penja a la cartellera d'anuncis informació sobre el dia mundial de la fam, o quan penja un cartell que li ha fet arribar el Departament de Salut de la Generalitat dient “posa-me'l, posa-li”.

Així, doncs, són recursos presentats amb un format atractiu, o amb un alt contingut moralitzador, generalment de consumició ràpida i vida curta –d'acord amb la lògica de la publicitat– moltes vegades prenent la forma d'eslògan. La seva procedència és molt variada i la seva utilitat sobrevalorada, ja que poques vegades s'acompanyen d'una reflexió degut a la gran quantitat que n'apareixen.

5.1.7- ELS RITUALS I LES CERIMÒNIES.

Són novament Jackson i altres (2003) qui determinen que els rituals i les cerimònies aporten una alta càrrega de valors en els centres escolars, i aquests contribueixen a definir l'ambient moral de l'escola.

Així, doncs, les festes de *Halloween*, de carnestoltes... el dia de la pau, el dia de la violència de gènere..., el tema del monogràfic..., totes aquestes intervencions extraordinàries a les quals, generalment, s'hi aboca tot el centre, duen una forta càrrega de valors.

Però els autors també es refereixen a rituals que pot definir el mestre per a la seva aula o bé el centre per al conjunt de la comunitat escolar. Alguns exemples serien resar el Pare-nostre de bon matí; o marxar de classe donant la mà a la mestra tot dient-li: *fins demà*; o cada dia convertir en protagonista a un alumne de la classe; o bé organitzar equips de treball que, diàriament, en finalitzar la sessió, reculli el material utilitzat; o acabar la sessió d'Educació Física amb una abraçada conjunta donant les gràcies a la resta del grup per haver fet de company o de contrincant en un joc determinat (tots dos rols són imprescindibles per a poder competir).

Aquestes accions també ajuden a construir un ambient moral.

5.2- ALGUNES PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS

Qualsevol situació que es produeixi en el context escolar és susceptible d'esdevenir una pràctica que educa en valors, sempre hi quan hi hagi rere seu una finalitat clara.

Les pràctiques morals, segons Puig (2003:157), són pràctiques culturals que no només expressen valors i requereixen virtuts, sinó que a més ho fan de forma intencionada.

Esdevenen pràctiques morals totes les situacions educatives que es dissenyen i planifiquen per educar específicament en valors, ja sigui de forma substantiva – l'objectiu coincideix amb la finalitat d'educar en valors–, o procedimental -la finalitat s'aconsegueix amb el procediment, és a dir que tant important és el mètode com el producte- (Puig, 2003:159).

En el grup de pràctiques substantives Puig (2003: 162), hi ubica les pràctiques virtuoses i les normatives. Les pràctiques de virtut²¹ són totes aquelles que mostren respostes de valor que han estat determinades socialment; és a dir, les formes de comportar-se, els rituals, les rutines. Les pràctiques normatives tenen a veure amb totes aquelles accions que es fan a les escoles per transmetre les normes bàsiques que regeixen el seu funcionament. Aquest grup de pràctiques afavoreix la repetició moral.

Per altra banda, en el grup de pràctiques procedimentals Puig (2003:162) hi trobem les reflexives i les deliberatives. Les pràctiques de reflexivitat són les que proporcionen mitjans per a l'autoconeixement, l'autoavaluació i l'autoconstrucció personal. Les de deliberació són les situacions que conviden al diàleg, a la comprensió i a l'intercanvi constructiu de raons. Per tant, l'objectiu d'aquest altre grup de pràctiques potencia la creativitat moral.

Tant unes com les altres han de trobar-se a l'escola, i aquestes poden presentar-se com a experiències puntuals –quan es troben concretades en un espai i un temps determinat, i vinculades a un contingut molt concret–, o experiències transversals²², quan la relació amb els continguts és més àmplia. Donar a l'educació moral i cívica aquest lloc escolar clar i fort requereix fer-ho visible mitjançant propostes concretes.

A més de la transversalitat o la puntualitat de les pràctiques es poden plantejar de manera disciplinària o interdisciplinària. En el primer dels casos, en el disseny i el desenvolupament de la pràctica només hi intervé una de les disciplines del currículum; en el segon, en canvi, hi intervé més d'una disciplina.

²¹ Cardús (2003) en diu "Educació cívica", on les formes de comportament són convencions que cal transmetre per conivire.

²² En altres apartats ja hem parlat dels avantatges i els inconvenients de treballar amb un tipus de pràctiques o d'altres.

A continuació farem una petita descripció d'algunes pràctiques morals que es poden trobar en l'àmbit escolar²³, els exemples que analitzarem seran: Aprenentatge per resolució de conflictes-Mediació, Aprenentatge per projectes, Aprenentatge cooperatiu, Aprenentatge servei, Campanyes de sensibilització, Activitats puntuals per a una sessió o unitat didàctica, Acció tutorial i Educació en valors com a disciplina del currículum escolar.

5.2.1- APRENTATGE PER RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I LA MEDIACIÓ ESCOLAR

L'aprenentatge per resolució de conflictes entén el conflicte com una possibilitat educativa. Des d'aquesta pràctica, segons Puig i Martín (1998:155), "l'objectiu no és tant eliminar els conflictes, sinó oferir pautes de conducta que permetin tractar-los de manera cooperativa i que eviti l'aparició de respostes clarament negatives". Així, doncs, aquests mètodes tenen la finalitat que l'alumnat interioritzi el procés de resolució de conflictes per a poder-lo aplicar a qualsevol circumstància quotidiana, tant en l'àmbit més privat com en el social.

Les fases metodològiques que es proposen per aplicar aquesta estratègia són: en primer lloc, orientar-se positivament cap al problema; a continuació, definir el problema; seguidament, idear alternatives; en quart lloc, valorar les alternatives i prendre una decisió, aplicar la solució adoptada; i, finalment, avaluar els resultats (Puig i Martín, 1998).

"Si entenem que els problemes són el primer material que hem de tractar amb les eines morals que ens són comunes a tots els humans, hem d'analitzar, deliberar i actuar sobre els problemes morals amb els instruments que ens ofereix l'obertura als altres. Considerar un problema és tractar-lo des del punt de vista dels altres, fer-se conscient de quina és la pròpia posició, intercanviar raons amb tots els implicats, analitzar la correcció de cada postura, tenir força per realitzar el que creiem més convenient, així com altres operacions morals que ens ajudaran a trobar les millors respostes" Puig (2004:3).

Actualment, i en la mateixa línia, sembla que la resolució de conflictes planificada de forma explícita requereix un procés de mediació. Aquesta estratègia, la mediació, es defineix com "una eina eficaç de pacificació social, responsabilitzadora de les accions personals que genera beneficis a tothom que hi participa." (Generalitat de Catalunya, 2005). Els principis del mètode són:

²³ En el següent capítol analitzarem i descriurem les que són pròpies de l'Educació Física.

- Els implicats en el conflicte són lliures d'acollir-s'hi i han de pactar el procés.
- La persona mediadora –que pot ser escollida pels implicats– ha de ser imparcial i ha d'ajudar als implicats sense imposar cap solució; també pot donar per acabada la mediació en qualsevol moment.
- És imprescindible que el procés sigui confidencial i personal.

Les fases de la mediació són les següents:

- Conscienciació del conflicte per part de les persones implicades.
- Prendre l'opció de la mediació per a resoldre el conflicte.
- Explorar el conflicte a partir de l'anàlisi dels punts de vista dels diferents implicats.
- Fer una definició conjunta de la situació conflictiva.
- Transformar el conflicte en una oportunitat d'acord.
- Arribar a un acord.
- Extreure les conclusions que afavoreixin l'autonomia en una propera possibilitat de resoldre conflictes.

L'aprenentatge per resolució de conflictes a través de la mediació, doncs, educa en valors a través del procés que es proposa de forma planificada per arribar a una solució consensuada entre els implicats en un conflicte real i proper. La participació en aquest procés requereix la intervenció d'una sèrie de comportaments amb una alta càrrega de valors.

5.2.2- APRENTATGE PER PROJECTES

En aquesta pràctica, l'aprenentatge gira entorn de petits projectes d'investigació que es realitzen sobre temes relacionats amb el currículum, però que els transcendeixen. Generalment, aquestes temàtiques sorgeixen a través de l'elecció feta de forma democràtica per tota la classe, i sovint comencen amb una pregunta que proposa l'alumnat o la mestra (Hernández i Ventura,1992).

En aquest tipus de metodologia es treballa amb grups reduïts que tenen una durada temporal i que presenten una notable complexitat organitzativa, ja que els diferents grups s'encarreguen de desenvolupar parts del projecte que són complementàries entre elles.

L'aprenentatge per projectes requereix una planificació prèvia, una investigació, un treball i una posada en comú del procés que ha experimentat cada grup i del resultat que n'ha extret.

Les temàtiques dels projectes poden esdevenir en si mateixes controvèrsies morals o valoratives –per exemple l'efecte hivernacle, el reciclatge, la competició esportiva d'alt rendiment, la globalització...–, però independentment del tema, el procés fa emergir habilitats necessàries per viure en una societat democràtica.

L'aprenentatge per projectes va ser proposat per Kilpatrick i fonamentat, entre d'altres, per Dewey (1989:184-185), el qual ens parla de les condicions que ha de complir un projecte perquè sigui vertaderament educatiu: interès, que l'activitat tingui algun valor intrínsec, que presenti problemes, que obri nous camps i que compti amb un marge de temps considerable.

5.2.3- APRENTATGE COOPERATIU

És una metodologia educativa que es basa en el treball en petits grups, generalment heterogenis, que s'agrupen per millorar el seu aprenentatge, i el dels altres, a través de l'assoliment d'un objectiu comú determinat prèviament (Velázquez Callado, 2004). Una altra definició en el mateix sentit diu que "l'aprenentatge cooperatiu avarca els mètodes d'organització del treball a través dels quals l'alumnat participa de forma interdependent i coordinada, realitzant activitats orientades a l'aprenentatge i sent també corresponsables dels aprenentatges realitzats pels propis companys" (Ruiz Omeñaca, 2004: 173).

Des de la perspectiva de Johnson i Johnson (1991, citat a Ruiz Omeñaca 2004:173), els elements comuns de l'aprenentatge cooperatiu són: la interdependència positiva entre els membres del grup, l'establiment de relacions directes entre els integrants del grup, la responsabilitat individual, la implicació de les habilitats socials i la consciència de grup com a tal.

En altres paraules, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu pretenen aconseguir que l'alumnat sigui referent d'aprenentatge dels companys –ahora que prengui els companys com a referent–, que hi hagi un esforç d'ajuda mútua per trobar la solució a un problema plantejat, que siguin capaços de treballar en grup distribuint i respectant tasques, rols i responsabilitats pactades i que gestionin els conflictes emergents de forma constructiva.

5.2.4- APRENTATGE SERVEI

L'objectiu d'aquesta pràctica és contribuir al desenvolupament d'una educació per a la ciutadania basada en la participació responsable i el compromís cívic. Per tant, és una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge escolar (Martín, 2005).

La definició de Jacoby (1996, citada a Puig i altres, 2006:21) aporta elements d'experiència, reflexió i reciprocitat al concepte "L'APS: és una forma d'educació basada en l'experiència en la qual els estudiants es comprometen en activitats que relacionen les necessitats personals i les de la comunitat amb oportunitats dissenyades expressament per fomentar el desenvolupament i l'aprenentatge dels estudiants. La reflexió i la reciprocitat són conceptes fonamentals."

Els requisits bàsics que defineixen els projectes d'aprenentatge servei són: aprenentatge, servei, intencionalitat, participació i reflexió.

Les fases d'aquest procés són: preparació de l'educador, planificació amb el grup, execució amb el grup, avaluació amb el grup, i finalment avaluació de l'educador (Puig i altres, 2006). Cadascuna d'aquestes fases es concreta en unes tasques concretes.

En definitiva, la innovació d'aquesta proposta no rau en les parts que configuren l'activitat, sinó en la vinculació entre el servei i l'aprenentatge i el benefici mutu que els dóna sentit (Puig i altres, 2006).

5.2.5- CAMPANYES DE SENSIBILITZACIÓ

Normalment són projectes puntuals que responen a interessos aliens a l'escola i que cal treballar per integrar-los en les programacions ja fetes.

La idiosincràsia de les campanyes és que la seva repercussió, significativitat i eficàcia no vénen donades per la coherència amb el currículum escolar, sinó per la vinculació amb campanyes institucionals i socials de gran envergadura. Ens referim a les propostes que es dirigeixen a totes les escoles d'un context –municipal, provincial, autonòmic, etc.– i que vénen definides per les institucions per tal de respondre a macroevents com: "l'any europeu de l'educació en valors", "el dia mundial de la fam", etc. En algunes ocasions van acompanyades de polítiques i recursos.

Així, doncs, aquestes pràctiques són de fàcil aplicació a les escoles, perquè ja vénen molt pautades, però la seva repercussió sovint és discutible.

5.2.6- ACTIVITATS PER A UNA SESSIÓ O UNA UNITAT DIDÀCTICA

Aquest grup de pràctiques morals planificades és detectada per Jackson i altres (2003:24-25), i la defineixen com “les lliçons que tenen un caràcter decididament moral, però que formen part del currículum regular.” Nosaltres hi incloem les activitats puntuals que es plantegen de forma contextualitzada en una sessió, o una unitat didàctica, que respon al currículum regular, sovint fent èmfasi als continguts actitudinals que planteja el currículum.

Aquestes activitats estan definides per uns objectius, uns continguts, una metodologia i una avaluació.

- Els objectius d'aquestes activitats tenen molt a veure amb la construcció de la personalitat moral de l'alumnat; de fet, són activitats plantejades per respondre a objectius específics de l'educació en valors.
- Per altra banda, els continguts de l'activitat poden ser exclusius de l'educació en valors, o no. Les activitats poden posar èmfasi només en continguts actitudinals propis del currículum, o també en continguts procedimentals i conceptuals. De totes maneres, cal constatar la dificultat de separar els tres tipus de contingut en el si de la pràctica educativa, però com que el currículum oficial especifica aquesta diferenciació, en el moment de planificar pràctiques contextualitzades en el currículum és importat considerar-la. En la cita que segueix Prat i Soler (2003:41) expressen aquesta idea: “Tot i que la distinció dels tres tipus de continguts pugui facilitar la comprensió, anàlisi i corresponent programació de la tasca educativa, també pot comportar el risc d'una excessiva fragmentació i aïllament entre els mateixos, quan en realitat els tres tipus de continguts es presenten molt relacionats, de manera que quan s'incideix sobre un també es poden desenvolupar els altres dos.”
- La metodologia també porta una càrrega de valors molt important. Per tant, a l'hora de plantejar una activitat explícita d'educació en valors caldrà que la considerem. Per posar alguns exemples, no és el mateix fer grups homogenis que heterogenis, o utilitzar un estil d'ensenyament impositiu o deliberatiu.
- La finalitat de l'avaluació també porta una alta càrrega de valors: no és el mateix avaluar el procés que el producte, ni fer una avaluació individualitzada o de referència grupal. Per tant, a l'hora de planificar les activitats per avaluar la sessió, o la unitat didàctica, a més de tenir en compte la coherència amb els objectius

d'aprenentatge, s'ha de contemplar la finalitat de l'avaluació i definir l'activitat en base als paràmetres anteriorment apuntats.

Així, doncs, a l'hora de construir pràctiques morals dins el currículum regular, caldrà tenir cura que els elements que les defineixen mantinguin coherència interna, però a més hauran de ser coherents amb la globalitat del currículum.

Alguns exemples d'activitats puntuals són les que proposen Puig i Martín (1998: 141-169): dilemes morals, frases inacabades, *role-playing*, escriptura autobiogràfica, exercicis d'autoestima, exercicis de coneixement d'un mateix, exercicis de cooperació, exercicis de cohesió de grup, coneixement dels altres, exercicis per a la comunicació, exercicis de construcció conceptual, activitats de comprensió crítica i exercicis d'autorregulació.

5.2.7- L'ACCIÓ TUTORIAL

L'acció tutorial, quan està planificada formant part del Pla d'acció tutorial del centre i s'estableix amb uns objectius axiològics clars, també la considerem una pràctica moral planificada.

Segons Puig i Martín (1998:175), l'acció tutorial es concreta en: la relació individual, en el treball en petits grups, en la regulació del grup classe i en la gestió del centre.

- a) Respecte a la tutoria com a relació individual, és important destacar la importància de la individualització per poder atendre la diversitat de l'alumnat; així, doncs, el tutor haurà de fer un esforç per apropar-se a cada educant i a les seves necessitats.
- b) Referent a la tutoria i al treball en petits grups, és un espai de relacions entre iguals que afavoreix la cooperació, la convivència i l'ajuda mútua; normalment es treballa per temes que interessin al grup; els grups poden ser de formació espontània o bé els poden haver organitzat els mestres.
- c) La tutoria, des del punt de vista de regulació del grup-classe, consisteix en compartir la participació en l'organització de tasques i rols del grup-classe. Cal que l'alumnat se senti compromès i partícip del grup.
- d) I, finalment, la tutoria i la gestió del centre treballen per crear un clima escolar democràtic; en aquest context s'ubiquen les assemblees de delegats, en les quals hi participen tots els grups de l'escola, el director i el cap d'estudis.

Caldrà analitzar també la relació que s'estableix entre la figura del tutor quan aquest és especialista, ja que sovint l'especialista d'Educació Física és tutor, en aquests

casos podria ser interessant planificar l'acció tutorial en relació a l'àrea, d'aquesta manera tant professorat com alumnat tindrien un referent experiència compartit que els permetria tractar algunes temàtiques de manera significativa.

5.2.8- EDUCACIÓ EN VALORS COM A DISCIPLINA DEL CURRÍCULUM REGULAR

Jackson i altres (2003:24-25) ubiquen en aquesta categoria les disciplines específiques d'educació en valors. Els objectius d'aquestes disciplines es concreten amb un elevat contingut moral, on predominen sobretot pràctiques substantives.

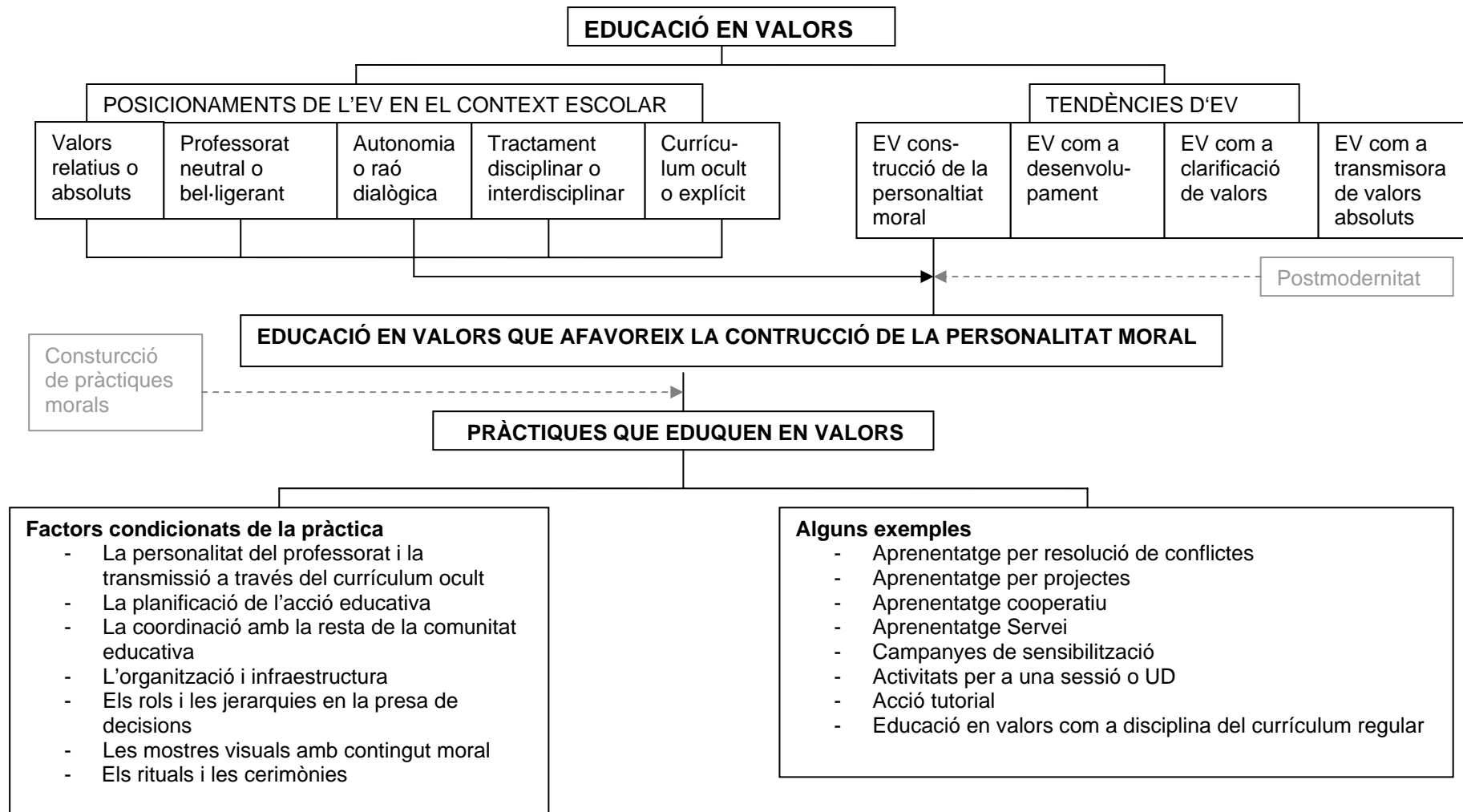
A partir del curs 2007-2008, les escoles del territori MEC tindran una àrea que es dirà Educació per la Ciutadania. L'objectiu és desenvolupar en els joves un sentit crític davant la vida, que sàpiguen raonar i expressar els seus pensaments, al mateix temps que respectin i escoltin les opinions diverses dels altres.

L'esborrany de l'assignatura introdueix valors socials entre els alumnes de primària i ESO, com ara solidaritat, convivència i respecte al medi ambient, entre d'altres. El Ministeri d'Educació encara no ha tancat el contingut de la matèria, però ja ha avançat que serà avaluable. El govern seguirà reunint-se per acabar de perfilar-ne el seu contingut.

Per altra banda, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya considera que els objectius d'educar per a la ciutadania són tan importants i ambiciosos que resulta impossible poder-los reduir a una assignatura, per tant, la selecció dels continguts de les àrees curriculars s'ha de fer pensant en què aporten cadascuna d'elles a aquest objectiu fonamental i prioritari, per això des del Departament d'Educació es defensa que l'educació per a la ciutadania sigui un contingut transversal i no pas una assignatura, com proposa el Ministeri d'Educació".

Caldrà esperar per veure de quina manera es concreta aquesta assignatura en el currículum de casa nostra.

En aquest capítol ens hem posicionat al respecte dels constructes que defineixen l'educació en valors en el context escolar. En el proper capítol els concretarem per a l'Educació Física i la formació permanent del professorat en el context català.



F7: Interrelació dels conceptes del capítol II

CAPÍTOL III: EDUCACIÓ FÍSICA: FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT I EDUCACIÓ EN VALORS

1- L'Educació Física en el context educatiu de primària

- 1.1- Aproximació conceptual de l'Educació Física
- 1.2- Característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors

2- Pràctiques que eduquen en valors a l'àrea d'Educació Física

- 2.1- Factors condicionants de les pràctiques que eduquen en valors a l'àrea d'Educació Física

- 2.1.1- La personalitat del professorat i la transmissió a través del currículum ocult
- 2.1.2- La planificació de l'acció educativa
- 2.1.3- La coordinació amb la resta de la comunitat educativa
- 2.1.4- L'organització i la infraestructura de les classes
- 2.1.5- Els rols i les jerarquies en la presa de decisions
- 2.1.6- Les mostres visuals amb contingut moral
- 2.1.7- Els rituals i les cerimònies

- 2.2- Algunes pràctiques que eduquen en valors pròpies de l'àrea d'Educació Física

- 2.2.1- Programa de responsabilitat personal i social
- 2.2.2- Desenvolupament de valors a l'Educació Física
- 2.2.3- Programa d'Autogestió a l'Educació Física
- 2.2.4- Metodologia basada en actituds a l'Educació Física
- 2.2.5- Reptes motrius cooperatius
- 2.2.6- Aprenentatge per resolució de conflictes a l'Educació Física
- 2.2.7- Disseny per lògica interna de les tasques motrius
- 2.2.8- Intervencions puntuals. Projectes i recursos.

3- La formació del professorat d'Educació Física de primària

- 3.1- La formació inicial
- 3.2- La formació permanent
 - 3.2.1- Característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària
 - 3.2.2- Propostes actuals de formació permanent del professorat d'Educació Física de primària a Catalunya.
 - 3.2.3- La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors.

A través d'aquest capítol aprofundirem en el concepte d'Educació Física en el context educatiu de primària; per altra banda, analitzarem els factors condicionants de l'educació en valors referents a l'àrea d'Educació Física, i per acabar estudiarem les característiques i les propostes de formació permanent del professorat d'Educació Física que es troben actualment a Catalunya.

1- L'EDUCACIÓ FÍSICA EN EL CONTEXT EDUCATIU DE PRIMÀRIA

Aquest primer apartat ens posicionarà al respecte del concepte d'Educació Física que es pren com a referent per a la tesi; pensem que és important aturar-nos-hi, perquè, tal com apunten Gimeno i Fernández (1980:51), "la formació inicial (i posteriorment la formació permanent) del professorat d'Educació Física, com a realitat formativa i educativa que és, està estretament lligada al marc metateòric del qual parteix. Igualment que en altres àmbits pedagògics, en la formació del professorat es posen de manifest les concepcions educatives que es posseeixen, així com les tècniques i principis que les guien".

A continuació exposarem les característiques específiques de l'àrea que, segons diferents autors, afavoreixen l'educació en valors, ja que la formació en educació en valors del professorat d'Educació Física de primària és el que esdevé objectiu d'investigació de la tesi .

1.1- APROXIMACIÓ CONCEPTUAL DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Totes les cultures, al llarg de la història, han conegut unes pràctiques corporals pròpies, relacionades amb la supervivència, les religions o la productivitat; però el terme Educació Física i la seva definició no va més enllà del segle XVIII.

Des del segle XVIII fins avui, les pràctiques físiques lligades a l'educació s'han vist influenciades per diferents corrents que han justificat la presència i el model de les seves pràctiques en els diferents entorns educatius. D'aquesta manera, la salut, l'educació integral, la formació militar, el desenvolupament motriu, el rendiment, la formació del caràcter, la disciplina, l'oci i la recreació, o les manifestacions artístiques han esdevingut finalitats atribuïdes a l'Educació Física des dels inicis de la seva aparició.

Seguint Tining (1996), els currículum d'Educació Física es poden elaborar des d'un discurs de rendiment o un altre de participació. Ell mateix reconeix que aquesta

simplificació pot ésser perillosa, però explica la necessitat de fer-la per a poder sistematitzar i reflexionar sobre la complexitat del tema.

El discurs de rendiment persegueix l'elit, l'excel·lència, es basa en les ciències biològiques per assolir l'objectiu. El discurs de participació, en canvi, busca popularitzar la cultura del moviment i l'activitat, el seu currículum fixa l'atenció en el procés més que en el resultat.

Per altra banda, López i altres (2003) han identificat els discursos de Tinning (1996) amb cadascuna de les racionalitats d'Habermas (1984) per tal d'identificar les creences, els valors i les idees que hi ha darrere de cada discurs.

López i altres (2003), però, només consideren la racionalitat tècnica i la pràctica, desestimant la racionalitat crítica per a considerar-la una evolució de la racionalitat pràctica amb poques diferències; per altra banda es recolza en les tesis d'Elliott (1993), en la qual s'apunta que la racionalitat crítica es queda en el terreny de l'opinió sense aportar propostes.

A continuació, i a través del quadre que adjuntem, es resumeixen les característiques de cada un dels discursos curriculars.

Aspectes	Racionalitat tècnica	Racionalitat pràctica
Enfocament de l'Educació Física	DE RENDIMENT	PARTICIPATIU-EDUCATIU
Enfocament curricular	Currículum per objectius	Currículum com a projecte i procés
Principals finalitats de l'Educació Física escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupament de la condició física i motriu de l'alumnat. Selecció i desenvolupament de talents esportius. - Els criteris de valor estan posats en el resultat i el rendiment obtingut. - Posicions dualistes: cos com a instrument al servei de la ment; o cos purament físic i motriu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupament integral de l'individu i a través del cos. Creació i recreació de la cultura motriu. - Implicacions d'allò motriu corporal en la formació de persones lliures. - Els criteris de valor estan més en els processos que en els resultats, així com en els valors que es posen en joc i es desenvolupen. - Importància de l'Educació Física integral.
Continguts i aplicacions	<ul style="list-style-type: none"> - Condició física i habilitats esportives. - Aplicació dels sistemes d'entrenament esportiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importància de la cultura motriu de l'alumnat i del seu grup social d'origen. Preocupació del desenvolupament motriu per facilitar la diversitat i l'experimentació de les possibilitats de l'activitat física. - Importància d'allò vivencial, la presa de consciència motriu i

		corporal, grupal, col·laboratiu i expressiu.
Organització del grup classe	<ul style="list-style-type: none"> - Per nivells (homogenis) - Genera grups d'elit motriu i bosses de "torpes motrius". 	<ul style="list-style-type: none"> - Educació Física per a tots i totes (Educació Física inclusiva i comprensiva). - Temps de treball individual, amb l'altre/a i amb els altres (agrupacions heterogènies i coeducació).
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretot directiva, basada en comandament directe i llistes de tasques. - La clau està en els estils d'ensenyament i es redueix la metodologia als estils. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fonamentalment no directiva, més enfocada a la experimentació, la participació, la recerca i el descobriment. - Importància dels principis de procediment. No es fa clara referència als estils d'ensenyament perquè no es veu clara la seva diferenciació.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Obsessió per l'objectivitat - Utilització de tests de condició física i habilitat motriu 	<ul style="list-style-type: none"> - Es dona més importància al procés que al resultat. Preocupació pels processos de desenvolupament personal i grupal. - Metodologia predominantment qualitativa i enfocada a la millora dels aprenentatges i processos. - Participació de l'alumnat en l'avaluació.

Q10: Els discursos de l'Educació Física relacionats amb els Interessos de Habermas. Traduït de López i altres (2003: 36)

Conèixer les característiques de cada un d'aquests discursos ens permetrà posicionar-nos, i en facilitarà gestionar i programar, el currículum d'Educació Física que desenvolupem a les nostres aules

1.1.1- El currículum d'Educació Física de Catalunya

Actualment, des d'un punt de vista administratiu, la matèria es troba en un moment de definició amb discursos contradictoris, aquesta situació respon al replantejament social de l'activitat física i l'esport. Així com la LOGSE (1990) atribuïa a l'Educació Física el rang de matèria instrumental, i havia definit un currículum participatiu i educatiu; la LOCE (2003) tornava a posar en dubte aquest plantejament i proposava un currículum marcat per l'eficàcia i el rendiment.

Però l'Educació Física que tenim avui respon a una nova llei, la LOE (2006), amb uns principis molt similars a la LOGSE. Una de les crítiques més grans d'aquests currículums, és l'eclecticisme que manifesta. Aquesta situació ha desembocat en un currículum molt obert i poc definit que el professorat ha interpretat en funció de les seves necessitats o habilitats.

Així, doncs, a Catalunya, el currículum oficial d'Educació Física respon al discurs de participació. Aquest enfocament es posa de manifest en el Document Curricular Base (1992) on s'exposen les finalitats de l'Educació Física: "(...) l'Educació Física ha d'encaminar-se a la consecució de finalitats utilitàries, higièniques i ètiques que es concreten en el coneixement corporal, el domini de l'acció motriu en l'espai i la implicació de cadascú en les relacions afectives que s'estableixen entorn de l'activitat física. [...] basa els seus processos d'ensenyament-aprenentatge en l'activitat vivenciada, ja que el treball corporal és essencial per al desenvolupament harmònic. [...] ha d'integrar els coneixements i aprenentatges en relació amb el propi cos en l'activitat diària. La comprensió i acceptació de la pròpia realitat s'adquireixen per les informacions que incideixen directament sobre si mateix, com també pel contacte i relació amb la resta d'alumnat i l'entorn."

La tesi, igual que el currículum oficial²⁴, s'emmarcarà en un concepte d'Educació Física que respon a la racionalitat pràctica, on s'entén la matèria com una àrea des de la qual podem fomentar la participació i l'educació cap a la cultura física. Des d'on podem considerar la matèria com un context per educar en els plans motrius, intel·lectuals i afectius de l'alumnat.

Així, doncs, la perspectiva d'Educació Física amb la qual nosaltres treballem farà molt d'èmfasi en la idea d'educar per al i a través del moviment.

És important educar per al moviment perquè la nostra àrea és l'única del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu; però també educarem la vessant cognitiva, afectiva i social a través del moviment, perquè entenem que la vivenciació de les experiències motrius afavoreixen el desenvolupament integral i harmònic dels individus.

1.2- CARACTERÍSTIQUES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA QUE AFAVOREIXEN L'EDUCACIÓ EN VALORS

Ja hem vist que la definició d'Educació Física és polièdrica –en el sentit que respon a diferents corrents que han anat prenent força al llarg de la història– i els seus continguts esdevenen una amalgama eclèctica que va des dels esports, fins a l'expressió, la psicomotricitat, els jocs o el condicionament físic. Però en tot cas, tots estem d'acord en determinar la seva essència: la corporeïtat i el moviment. Per tant, l'Educació Física educa en, i a través de la motricitat (Arnold, 1991). Si entenem

²⁴ El pacte Nacional d'Educació (2005) ha posat les bases per a la redacció del nou currículum d'Educació Física, per tant, properament, el professorat d'Educació Física haurà de treballar amb unes noves directrius curriculars.

aquesta perspectiva de forma holística, entenem que “el *jo* que s'implica a l'activitat física és un *jo* que fa, sent, pensa i vol, tot formant els fonaments de la condició humana” (Ruiz Omeñeca, 2004:30).

Així, l'infant haurà de respondre les situacions lúdico-motrius implicant la globalitat del *jo* i, per tant, la seva resposta també es veurà influïda per la dimensió moral. L'Educació Física, doncs, aproparà l'individu a l'univers axiològic a partir de les relacions pràctiques que suscita l'activitat motriu.

Però hi ha altres aspectes específics de l'àrea que afavoreixen aquesta formació²⁵:

El caràcter *lúdic* –que el predisposa a l'aprenentatge– i el *vivencial* –que apropa la situació a la realitat del nen– fan que l'aprenentatge sigui motivant i significatiu, ja que les situacions que es produeixen es troben estretament lligades a les experiències quotidianes de l'alumnat. Aquestes situacions sovint demanen una resposta als dilemes de valor en els quals es troba implicat i, per tant, afavoreixen el desenvolupament de la racionalitat dialògica amb l'entorn.

Relacionat amb el caràcter lúdic, hi ha alguns autors que també destaquen la *motivació* que desperta l'àrea per la seva proximitat al joc i al moviment –dos components inherents a l'etapa infantil–, però n'hi ha d'altres que són més cautelosos, i afirmen que cal anar molt en compte amb la manera que té l'alumnat d'expressar aquesta motivació, perquè no sempre es desenvolupa idènticament.

El caràcter *visible de les conductes motrius* és un altre dels aspectes destacables de l'Educació Física; Sánchez- Bañuelos (1992: 8) especifica aquesta característica com la demanda contínua de noves metes, la progressió de l'alumnat com a fet manifest, la impossibilitat d'amagar els mals resultats o la necessitat de comparar els resultats amb els dels companys. Tot això afecta l'autoconcepte i la imatge que l'alumnat es crea d'ell mateix o que els altres creen sobre ell.

Una constant que apareix a totes les classes d'Educació Física és la presència d'un *gran nombre de relacions personals* en les quals hi ha contacte físic i interacció directa amb els companys i companyes: fer grups, fer parelles, ajudar-se per fer determinats exercicis, donar-se la mà per fer una dansa o un joc, agafar-se per la cintura, respectar unes regles determinades, acceptar guanyar i perdre davant d'una situació de joc o competició, respectar els companys, als que fan d'àrbitres i als contraris, acceptar els nens i nenes que són poc hàbils... Tot això no és gens fàcil i fa que sovint surtin una gran quantitat de *conflictes*. El conflicte és, doncs, una eina que aprofitarem per

²⁵ Algunes d'aquestes idees ja van ésser recollides a Prat, M; Font, R; Soler, S; Calvo, J. (2004)

treballar actituds i valors de manera concreta, i no de manera abstracta, a partir de qüestions significatives pels nois i noies.

Per tant, les nombroses situacions d'interacció que es produeixen poden fer emergir conflictes de valors personals i socials que, conjuntament amb les emocions, sensacions, gestos i paraules que s'intercanvien entre els companys, són elements de gran utilitat a l'hora de treballar la resolució autònoma dels conflictes entre l'alumnat i contribuir en el procés de socialització.

Per altra banda, l'activitat lúdica representa una situació didàctica contextualitzada (Parlebas, 1996), però és During (1996) qui ho complementa dient "que permet als participants explorar, experimentar, relacionar-se i crear un marc en el qual les interaccions socials ocupen un lloc central". Així, doncs, és en aquest context lúdic en què *les emocions i les sensacions es manifesten amb moltes formes i diferents intensitats*, creant un entorn ideal per plantejar-se reptes i aprendre a tolerar les contrarietats i les frustracions.

El llenguatge universal i diferenciador del joc i l'esport és una altra característica que facilita la comunicació i la integració. Quan un nen o nena arriba a l'escola procedent d'un altre país, una de les matèries on s'integra amb més rapidesa és a les classes d'Educació Física a través de jocs, danses, expressió corporal... ja que el llenguatge del cos i dels gestos és força universal. Però alhora, és un llenguatge diferenciador perquè les manifestacions motrius són personals. Així, tothom entén el mateix per córrer, saltar, ballar, etc; però també és cert que tothom corre, salta i balla de manera particular.

També cal destacar *el gran potencial de treball cooperatiu, superació i esforç*. Estudis sobre el tema assenyalen que l'esport és un dels pocs àmbits en què els nois i noies s'impliquen amb un treball que requereix constància, esforç i un nivell de compromís davant del grup. El sentit de pertinença a un equip i l'establiment d'un objectiu comú ajuda sovint a que actituds com l'esforç, la puntualitat, l'ajuda i la col·laboració entre iguals siguin actituds molt destacades en el món de l'esport. Quan avui dia sembla que la nostra societat es caracteritza per la llei del mínim esforç (la tendència és buscar allò fàcil, allò còmode, allò que no requereix esforç...) és important que hi hagi entorns on també es promoguin aquestes actituds.

Al mateix temps, *les normes* són elements inherents al joc i l'esport, i hauran de ser assumides per tots els membres que hi participen. Aquesta característica ens permetrà plantejar sistemes normatius que esdevenen significatius per a l'alumnat. A més, en

moltes ocasions, caldrà la presència d'un àrbitre, una autoritat inherent en el joc i l'esport que facilitarà el treball del respecte a les normes i a l'autoritat, capacitat d'autogestionar-se, modificar normes....

La constant presència social i mediàtica de l'activitat física i l'esport ha esdevingut un contingut bàsic dels mitjans de comunicació. En un univers socialitzador en el qual els *mass media* tenen cada cop més influència entre la població, cal buscar, construir i aprofitar les possibilitats educatives que ofereix el treball de l'esport a través dels mitjans.

Hem comprovat que l'Educació Física posa a l'alumnat i al professorat davant de moltes situacions que requereixen posicionaments ètics i, per tant, podem concloure que, canalitzats correctament, poden ajudar a construir la seva personalitat moral.

Malgrat la gran potencialitat de l'Educació Física per educar en valors, l'esport, un dels seus continguts, i potser el més popular per la visibilització constant en els mitjans de comunicació, pot potenciar actituds desitjables com algunes de les que ja s'han citat: l'esforç, la superació, el treball en equip, l'acceptació de resultats, acceptació de les normes..., però també hem de tenir present que si es treballen de manera inapropiada poden fomentar justament el contrari, i per tant poden fomentar el rebuig o menyspreu dels menys dotats, l'agressivitat, la voluntat de guanyar a qualsevol preu, les lesions i l'abandonament. Per això es parla del caràcter ambivalent de l'esport.

Davant d'aquesta situació, sembla oportú repensar les actuacions al voltant de l'Educació Física que puguin contribuir al treball dels factors relacionals i educatius. Per fer-ho caldrà tenir en compte tant les fortaleeses com les febleses que ofereix el joc, l'esport i l'activitat física. En certa manera, acceptar l'ambivalència de l'esport suposa haver de decidir com pensem actuar professionalment (Duran, 2003).

2- PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA.

En el capítol anterior, hem estat analitzant els diferents elements que condicionaven l'educació en valors en qualsevol àmbit del context educatiu i els tipus de pràctica que podíem trobar-hi.

Perquè, tot i que la pràctica educativa per ella sola expressa una sèrie de valors que l'alumnat aprèn, volem recordar que la finalitat de l'educació en valors va més enllà, ja que pretén donar sentit a les actituds, valors i normes que l'alumnat viu i veu en el seu

entorn per tal de facilitar una anàlisi crítica i una construcció autònoma de la seva personalitat moral.

Amb aquest petit aclariment posem de manifest que l'educació en valors requereix una reflexió, planificació i sistematització de les situacions d'ensenyament-aprenentatge que es proposen a l'alumnat.

Per això, a continuació exemplificarem els condicionants de les pràctiques que eduquen en valors en el si de l'àrea d'Educació Física, i apuntarem algunes propostes pràctiques que s'esdevenen a l'àrea d'Educació Física i que també eduquen en valors.

2.1- FACTORS CONDICIONANTS DE LES PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Tal com hem apuntat en el capítol anterior, les pràctiques que eduquen en valors tenen una sèrie de factors que condicionen al professorat com a responsable del seu disseny i com a constructor de l'ambient a on s'han de desenvolupar.

En aquest apartat apuntarem, a tall d'exemple, alguns aspectes rellevants i idiosincràtics de l'àrea d'Educació Física que afecten als factors condicionants d'aquestes pràctiques.

Així, doncs, recuperant la idea de Van Manen (1998), que explica que molts professors no s'adonen de l'enorme influència que el tacte pedagògic²⁶ exerceix sobre els seus alumnes perquè, a vegades, és tant subtil que en el dia a dia no s'arriba a percebre, tornem a posar de manifest que l'exemple i l'acció intencionada del docent es revelen com a decisius en la pràctica de l'educació en valors.

Per altra banda, també serà necessari construir un clima moral a l'àrea d'Educació Física. Amb paraules de Ruiz Omeñaca (2004:59) aquesta tasca consisteix en "impregnar l'activitat física del llenguatge dels valors per oferir als alumnes experiències riques en el terreny axiològic".

Les actituds i els valors que l'alumnat aprèn com a fets reflexius de l'organització escolar influeixen significativament en la conducta de l'alumnat, en les estratègies que adopten i en el tipus de persones en les quals es converteixen (Jackson, 1968; citat a Devís i altres, 2005).

²⁶ Van Manen (1998) parla de tacte pedagògic, fent referència a la manera de saber i estar que afecta l'acció educativa: el to de veu, el llenguatge, la mirada, el contacte.

Per això serà necessari que el professional assumeixi un compromís ètic basat en la responsabilitat i la coherència en relació amb el sistema axiològic.

Aquest compromís consisteix en reflexionar al voltant de la personalitat del professorat i allò que transmet a través del currículum ocult, sobre la planificació de l'acció educativa per tal de ser coherent amb el que vol transmetre i amb la forma de coordinar-se amb la resta de la comunitat educativa. També requereix analitzar la organització i la infraestructura que es veu implicada en l'àrea, el repartiment de rols i jerarquies en la presa de decisions, les mostres visuals amb contingut moral, i els rituals i les cerimònies que es manifesten a l'àrea d'Educació Física.

2.1.1- LA PERSONALITAT DEL PROFESSORAT I LA TRANSMISSIÓ A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM OCULT.

L'especialista d'Educació Física, igual que qualsevol altre docent, sovint reproduïx en la seva pràctica –i a través del currículum ocult– els valors i les formes que ell va experimentar en pràctiques anteriors d'activitat física (Pascual, 1997).

Els primers estudis sobre el currículum ocult²⁷ de l'Educació Física van ser realitzats des de la perspectiva positivista per Bain (1985; citat a Devís i altres, 2005), estudiaven la relació entre el comportament del professorat i l'organització de les classes, amb la transmissió de valors i actituds cap a l'alumnat.

Des dels paradigmes interpretatius, també es van fer estudis sobre la comprensió en profunditat del currículum ocult de l'Educació Física (Placek, 1983; Kollen, 1983; Sparkes, 1988; Carroll, 1986; citats a Devís i altres, 2005), però en aquells estudis es concebien les classes com si fossin mons aïllats.

Va ser l'aportació de KirK (1990) la que va explicar que per entendre els aprenentatges ocults era necessari conèixer les relacions que mantenien les situacions escolars amb l'entorn social. Amb aquesta idea s'obrien els estudis des dels posicionaments socio-crítics (Griffin, 1985; Carrington i Williams, 1988; Carroll i Hollinshead, 1993; citats a Devís i altres, 2005).

Ara bé, tal com assenyala Fernández Balboa (1993), no és suficient limitar-se a la simple comprensió dels aprenentatges ocults, sinó que cal promoure el canvi de creences i conductes opressores que s'hi relacionen.

²⁷ Definit i estudiat en el punt 5.1.1 del capítol II.

Després de fer una anàlisi de tots aquests autors, podem apuntar que la reflexió sobre el *currículum ocult* de l'especialista hauria d'incidir sobre diferents qüestions que es troben molt relacionades amb les particularitats de la matèria:²⁸

- Gènere: els continguts que es proposen responen només a un estereotip de gènere? Es presenten les mateixes oportunitats de participació i èxit en les activitats als nens i a les nenes? Es fan comentaris amb càrrega sexista?
- Rendiment o participació: l'avaluació fomenta la millora en termes de rendiment o de participació? Es premia per igual al que participa que al que guanya? La diferència de nivell es contempla com una característica del conjunt de l'alumnat que pot afavorir la participació de tothom, o com un llast perquè els millors continuïn millorant?
- Competitivitat i *fair-play*: es penalitzen les conductes antiesportives i es premien les cíviques? Les activitats físiques i els jocs tenen un objectiu competitiu, cooperatiu, de col·laboració...? Es reflexiona críticament sobre l'esport d'alt rendiment (competició al màxim nivell) i les conductes que s'hi manifesten?
- Multiculturalitat: a més dels jocs i esports propis del territori, es presenten altres activitats característiques de diversos territoris? Es coneix i es donen a conèixer les diferents concepcions del cos en funció de cada cultura?

2.1.2- LA PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ EDUCATIVA PER SER COHERENT AMB EL QUE VOL TRANSMETRE

Entenem que planificar -alguns autors en diuen programar, d'altres utilitzen els dos conceptes indistintament- és realitzar un disseny de com volem orientar i sistematitzar l'acció educativa, en certa manera, consisteix en ordenar la pràctica pedagògica per a què sigui eficaç i coherent (Viciano, 2002).

Per aconseguir l'eficàcia i la coherència exposades anteriorment, la planificació haurà de ser sistemàtica i caldrà que mantingui lògica interna amb la resta de principis i elements de la programació. També haurà de ser adequada a un context i a unes finalitats determinades respectant els principis de flexibilitat i obertura per adaptar-se als canvis constants del context.

Per tant, a l'hora de planificar una Educació Física que també eduqui en valors, haurem de ser conscients dels valors que defineixen el nostre discurs curricular i els del context en el que s'ha d'aplicar.

²⁸ La relació d'aquests temes amb l'Educació Física ja s'ha analitzat a l'apartat 1.2

Anteriorment ja hem exposat que enteníem l'Educació Física com aquella educació que es desenvolupa a través del cos i del moviment, i per tant, aquests constitueixen els eixos bàsics de l'acció educativa. Des d'aquesta perspectiva, l'Educació Física no pot reduir-se als aspectes perceptius o motors, sinó que ha de contemplar altres aspectes com els comunicatius, els expressius, els cognitius, els afectius i els actitudinals.

Respecte el conjunt de continguts actitudinals que s'haurien de planificar per a l'Educació Física a l'etapa de primària es troben relacionats amb *el jo, els altres, la matèria i l'entorn* (Prat i Soler, 2003).

De forma específica, el currículum d'Educació Física de Catalunya per a l'etapa de primària proposa treballar amb els següents continguts actitudinals: respecte a les normes, acceptació del cos, participació i iniciativa en l'activitat motriu, organització i constància en l'activitat motriu, esforç i autosuperació, respecte per l'entorn, higiene i salut, comunicació i acceptació de la diversitat. (DCB, 1992).

Tot i així, a l'hora de planificar l'Educació Física també s'haurà de contemplar els valors que s'apunten en el currículum general de l'etapa –que es concreten a través de les finalitats, de les capacitats que ha d'haver assolit l'alumnat al finalitzar l'etapa i dels eixos transversals-.

2.1.3- LA COORDINACIÓ AMB LA RESTA DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

Gutiérrez (1995: 209), una vegada analitzada la importància de l'entorn social per la formació dels valors i les actituds des de l'activitat física i l'esport, presenta un model orientat cap a la intervenció de tots els agents socials des d'una perspectiva ecològica. Però, perquè sigui possible cal un compromís de treball i una voluntat de canvi per part de les famílies, les escoles, els mitjans de comunicació i els responsables de l'esport extraescolar.

Així, doncs, el professorat especialista hauria de liderar la *coordinació del centre educatiu amb la resta de la comunitat escolar* en referència al model d'activitat física i esport que es proposi des del centre.

- *La família*: investigacions de Cruz (1977; citat a Gutiérrez, 2003), Moreno Murcia, (1997, citat a Prat i Soler, 2003:108) afirmen que la forma de viure i entendre l'activitat física i l'esport dels pares, i les conductes i actituds que manifesten els fills, es troben estretament relacionats. Per tant, és important que hi hagi comunicació entre la família i l'escola per proposar un model complementari d'educació en valors a través de l'activitat física i l'esport.

- *Els mitjans de comunicació:* Els centres educatius haurien de potenciar la utilització de la televisió com a recurs didàctic, ja que tota aquesta informació aporta infinites possibilitats de reflexió i mediació de conflictes. Per això, és imprescindible determinar quin és el model d'esport i activitat física que ofereixen els mitjans de comunicació i els valors que transmeten, per poder intervenir des de l'escola estimulants el sentit crític dels joves davant aquest diluvi de missatges que fan referència a l'esport (Soler i altres, 2007)
- *L'esport extraescolar:* L'Educació Física ha de conèixer aquesta realitat, i ha de treballar per ajudar l'alumnat a donar una resposta crítica i personal davant del dilema que se li planteja a l'hora d'actuar en l'àmbit esportiu, ja que l'activitat física escolar i l'extraescolar li presenten dos models sovint contradictoris. (Prat i Soler, 2003:106). L'esport i l'activitat física extraescolar es plantegen des del discurs de rendiment, i en canvi el que es proposa des de l'escola al discurs educatiu participatiu.

2.1.4- L'ORGANITZACIÓ I LA INFRAESTRUCTURA

Algunes de les variables a considerar respecte l'*organització* de la sessió d'Educació Física en funció de la intenció educativa segons Blázquez (2006) són: el pla de classe, els objectius, les condicions de regulació, l'autoregulació, els errors i les correccions o rectificacions. A continuació posarem alguns exemples de com les decisions que es prenguin al respecte d'aquestes variables estan impregnades d'uns determinats valors.

- El *pla de classe*, permet organitzar el recorregut: Com es farà el repartiment del temps a la sessió: posada en acció –fase d'acollida i informació, fase d'adaptació–, part principal –fase d'assoliment d'objectius–, fase final –tornada a la calma i anàlisi de resultats (Seners, 2001)?
- Els objectius i finalitats permeten conduir la sessió. S'introduirà la reflexió en alguna de les parts de la sessió? Es destinarà temps als hàbits higiènics: dutxa, canvi de roba...? Quin percentatge de continguts actitudinals es planifiquen?
- Les condicions de regulació de la sessió: qui recollirà el material, l'alumnat o el professorat? Les propostes seran majoritàriament de treball col·lectiu o treball individual? El material espatllat s'arreglarà o es llençarà i se'n comprarà de nou? Qui l'arreglarà? Els grups de treball seran homogenis o heterogenis? Quins seran els criteris per muntar grups?

- L'autorregulació configurada per instruments que informen a l'alumnat de cap on ens dirigim. Es planificaran estratègies perquè l'alumnat pugui gestionar la seva pràctica i així encaminar-lo cap a l'autonomia?
- Els errors avisen que s'estan produint situacions d'alerta. Com es tracten els errors; s'entenen com a oportunitats de canvi i millora?
- Correccions o rectificacions que permeten reaccionar i rectificar. Existeix reflexió sobre la pràctica?

Un altre exemple el podem trobar a Viciano i altres (2006) quan apunten les qüestions més importants en l'organització de la sessió d'Educació Física. A través d'aquesta proposta didàctica, podem veure reflectida la influència en l'educació en valors. Els autors especifiquen que els aspectes més rellevants a considerar en la planificació d'una sessió són: el temps útil de participació motriu de l'alumnat en les tasques, l'adequació del temps a les diferents parts de la sessió, la progressió en l'estructura organitzativa, la progressió en la implicació motriu i cognitiva de les tasques, la previsió d'individualitzacions en les tasques complexes o per l'alumnat amb NEE (Necessitats Educatives Especials), tenir en compte la significativitat i la utilitat de les tasques per l'alumnat tot pensant en fomentar l'autonomia, no caure en la contínua variació de tasques i objectius, preparar els materials i els recursos especials, assegurar la coherència en general de tota la planificació.

Les decisions que es prenen respecte a la *infraestructura* també incideixen en els valors que es transmeten a l'alumnat.

- Instal·lacions convencionals (pati amb pistes de futbol i bàsquet) o alternatives (rocòdrom, sala de ball, racó de relaxació)?
- Material convencional (*colxonetes*, pilotes de bàsquet, de futbol, cordes...) o alternatiu (*indiaques*, pales de platja, paracaigudes..)?
- Repartiment de l'espai per racons, grans espais...?
- Sala exclusiva o polivalent.?

La resposta que el professorat dongui a totes aquestes preguntes –i d'altres que emergeixen de l'organització- són condicionants de la pràctica que educa en valors a l'àrea d'Educació Física.

2.1.5- ELS ROLS I LES JERARQUIES EN LA PRESA DE DECISIONS

Les opcions que es prenguin al respecte del *rol i la jerarquia en la presa de decisions* dels implicats en la pràctica també transmet uns valors determinats. Així, doncs,

aspectes com els que s'apunten a continuació contribueixen a desenvolupar la personalitat moral de l'alumnat, a través de la pràctica en la que es veuen implicats:

- Autonomia o heteronomia: en l'escalfament, en l'elecció dels continguts, en les activitats..?
- Grups fets pels alumnes o pel professorat?
- Normes imposades pel professorat o construïdes per l'alumnat?
- Regulació de la normativa, i imposició del càstig de forma autònoma o heterònoma? En el segon dels casos, per part del professorat o dels companys?
- Existeix repartiment de tasques entre l'alumnat? A qui s'atribueixen; a l'alumnat com a col·lectiu o bé a responsables concrets?
- En alguna ocasió l'alumnat és responsable de les sessions i assumeix el rol del professorat?

Aquests són només alguns exemples de la determinació de rols i presa de decisions com a factor condicionat de la pràctica que educa en valors a l'àrea d'Educació Física.

2.1.6- LES MOSTRES VISUALS AMB CONTINGUT MORAL

Les *mostres visuals amb contingut moral* poden ser molt variades, o fins i tot poden no haver-n'hi. En qualsevol cas, són uns altres condicionants de l'ambient moral (Jackson i altres, 2003), i per tant aspectes que caldrà considerar quan es defensi una educació en valors intencionada.

Els cartells, podrien ser una de les mostres visuals amb contingut moral que més sovint s'utilitzen a les escoles. A tall d'exemple presentarem una anàlisi que ens ajudaria a posar de relleu els valors que es transmeten a través seu.

- Finalitat dels cartells: propagandística, organitzativa, il·lustrativa d'un treball fet a classe, recordatori d'alguna consigna o normativa...
- Temàtica dels cartells: la salut, el gènere, la competició...
- Estètica dels cartells: provocativa, reflexiva, agressiva...
- Autors dels cartells: la Generalitat, el centre, el professorat d'Educació Física, l'alumnat, alguna organització privada...

A través d'aquest exemple hem vist que les característiques i els paràmetres que defineixen els cartells esdevenen un factor condicionant de l'ambient on es

desenvolupa la pràctica que educa en valors. Per tant, cal analitzar-los perquè, tal com hem explicat anteriorment, a través d'aquests elements també s'educa en valors. .

2.1.7- ELS RITUALS I LES CERIMÒNIES

Ja hem comentat en el capítol anterior que els *rituals* i les *cerimònies* eren determinants de l'ambient moral (Jackson i altres, 2003). A continuació presentem algunes reflexions al voltant d'aquells que poden aparèixer a l'àrea d'Educació Física, o en els quals aquesta s'hi veu implicada:

- Finalitat del ritual: organitzatiu (seure tots en rotllana per a fer les explicacions per tal que tothom estigui situat al mateix nivell i es pugui veure les cares, fer files per entrar), afectiu (fer una abraçada als companys donant-los les gràcies per haver compartit la sessió), normatiu (cada vegada que s'esdevingui un conflicte a l'hora de classe, els implicats han d'aixecar la mà i la resta de companys ha de parar el que feia i apropar-s'hi per saber què ha passat)...
- Moment del ritual: inici de la sessió, durant la sessió, final de la sessió.
- Cerimònia pròpia de l'àrea: representació teatral en finalitzar el curs per presentar a la resta de companys.
- Participació de l'àrea en cerimònies del centre: amb balls, organització de jornada esportiva, diada del joc...

També a través d'aquest exemple hem pogut exposar la importància d'aprofundir en l'anàlisi dels rituals i les cerimònies, perquè a través seu també s'educa en valors, ja que formen part dels condicionants de les pràctiques educatives.

2.2- ALGUNES PRÀCTIQUES QUE EDUQUEN EN VALORS PRÒPIES DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Les propostes que apareixen explicades a continuació són el resultat de l'anàlisi feta a una part de la bibliografia específica sobre educació en valors i Educació Física.

Gutiérrez (2003:112) fa una recerca a la bibliografia estrangera per concloure que "en les dues últimes dècades s'han invertit molts esforços en el desenvolupament de programes d'intervenció destinats a la promoció del raonament i la conducta moral des de l'activitat física i l'esport, i destaca els més significatius: "*Fair-play* per nens" (Bredemeier i altres, 1986; Gibbons i Ebbeck, 1997; Gibbons i Ebbeck i Weiss, 1995, Romance, 1984; Romace, Weiss i Bockoven, 1986; Wandzilak, 1985; Wandzilak, Carroll i Ansorge, 1988); els quals s'enquadren sota l'etiqueta de "Desenvolupament

d'habilitats per a la vida" (Danish i Nellen, 1997); els que fan referència al "Model de responsabilitat social i personal" (Hellison, 1985, 1995; Debusk i Hellison, 1989; Hellison i Georgiadis, 1992; Hellison, Martinek i Cutforth, 1996; Martinek i Hellion, 1997); els "Programes d'Educació Sociomoral" (Miller, Bredemeier i Shields, 1997; Solomon, 1997); i finalment els inclosos en el camp de "l'esport per la pau" (Ennis, 199; Ennis i altres, 1999). També s'ha consultat la tesi de Lorente (2005), i de Pérez Pueyo (2004); l'obra de Ruiz Omeñaca (2003); la d'Escartín (2005) i la web de Valors en Joc (2006).

Tota aquesta revisió conclou amb un seguit de propostes desenvolupades a l'Estat espanyol que apuntarem tot seguit com a exemple de pràctiques que eduquen en valors.

Abans d'entrar en l'anàlisi de cada un dels programes, models o propostes, volem recordar la definició de Puig (2003:10): "l'educació moral, dependrà sobretot de la construcció d'un entorn educatiu amb unes pràctiques i una cultura moral que expressi uns valors que condueixin i impregnin a cada un dels alumnes que hi participen". És a partir d'aquesta idea que entenem que les situacions que s'apunten a continuació tenen els elements adequats per esdevenir pràctiques que eduquen en valors.

2.2.1- PROGRAMA DE RESPONSABILITAT PERSONAL I SOCIAL. HELLISON (1995)

També s'anomena Model de Hellison, ja que Don Hellison (Illinois, 1995) fou el dissenyador d'aquest programa que inicialment s'anomenava *Ensenyament de la responsabilitat personal i social (PRSP)* i es dirigia a joves amb risc alt d'exclusió. Des del 2000, Amparo Escartín va portar el model cap a Espanya i el va extrapolar a les escoles de primària. El tret diferencial d'aquest programa és que utilitza l'activitat física i l'esport com a mitjà per treballar les habilitats de responsabilitat personal i social.

Escartín parteix de les següents premisses per a poder justificar el programa:

- En primer lloc, que "el nucli central del PRSP és que els estudiants per ser individus eficients en el seu entorn social han d'aprendre a ser responsables d'ells mateixos i dels altres, i incorporar les estratègies que els permetin exercir el control de les seves vides" (Escartín, 2005:30).
- En segon lloc, que "pel seu caràcter públic i fàcilment observable, les activitats físiques i esportives ofereixen als estudiants l'oportunitat de demostrar de manera tangible i immediata les habilitats personals i socials que en altres contextos

educatius són més difícils de manifestar (Hellison, 1978; Johnson i Johnson, 1995; citats a Escartín, 2005:29).

- I en tercer lloc, que "la importància del moviment per a la socialització és pràcticament indiscutible. Piaget va posar de manifest la relació entre el moviment i el desenvolupament cognitiu, i Kohlberg va relacionar el desenvolupament cognitiu amb el desenvolupament moral. Cada forma lúdica permet als nens participar en les diferents rols socials i aprendre funcions del context social general (Escartín, 2005:18).

A través d'aquest programa els participants aprenen a desenvolupar la seva personalitat personal i social de manera gradual, partint d'un nivell 0 i arribant al nivell 5. Aquests nivells determinen metes molt senzilles i concretes:

- *N1- Respecte pels drets i sentiments dels altres*: acceptar que tothom participi en els jocs, escoltar el professorat i els companys, parlar ordenadament sense interrupcions ni mofes.
- *N2- Participació i esforç*: participar sempre, respectar els torns, respectar les regles del dia, no abandonar l'activitat sense acabar-la.
- *N3- Autogestió*: planificar l'aprenentatge, posar-se metes a curt i llarg termini, avaluar els resultats, planificar el futur.
- *N4- Ajuda*: cuidar els altres, fer projectes de servei, cuidar el material i les necessitats dels companys.
- *N5- Fora del gimnàs*: aplicar els aprenentatges a altres contextos.

En definitiva, les característiques principals del programa són l'utilització de l'Educació Física com a mitjà i la gradació dels aprenentatges per nivells.

2.2.2- MODEL DE DESENVOLUPAMENT DE VALORS A L'EDUCACIÓ FÍSICA. WANDZILAK (1985)

Aquesta proposta, a més d'estar plantejada des del prisma educatiu, és de les primeres propostes d'aplicació pràctica en el context físico-educatiu (Gutiérrez, 2003:114).

Aquest model es basa en la Teoria del desenvolupament moral de Kohlberg (1969), per tant destaca la importància de l'educació en valors a través del raonament moral, però alhora contempla les aportacions de l'aprenentatge social de Bandura. Així,

doncs, destaca el rol de l'educador com a model i la necessitat d'implicar altres agents significatius.

Les fases d'aquest model són les següents:

- *Identificació i definició dels valors que es desenvoluparan*: aquesta fase suposa una reflexió important per part de l'educador sobre els valors i contravalors que transmet amb la pràctica i una definició d'aquells que no apareixen i voldria transmetre.
- *Determinació del currículum*: seleccionar activitats que afavoreixin el desenvolupament moral respecte als valors que s'han determinat prèviament. En aquest apartat és on s'introdueixen els dilemes morals de Kohlberg, que en el cas de l'Educació Física poden ser extrets de la pròpia realitat de l'aula; de totes maneres és important que es respecti el desenvolupament progressiu.
- *Utilitzar objectius escalonats*: determinar uns objectius o metes de comportament molt clares i escalonades associades a recompenses per tal de motivar l'alumnat a avançar en el desenvolupament.
- *Avaluar el sistema*: tot i que hi ha un dèficit d'instruments d'avaluació per a l'adquisició de valors, és molt important fer un pla d'avaluació respecte a les fites aconseguides.
- *Utilitzar les dades de l'avaluació*: els objectius d'aquesta fase són proporcionar un *feed-back* als implicats i millorar aquells aspectes que no han acabat de funcionar.

A l'Estat espanyol el model va ser presentat per Gutiérrez el 1997.

2.2.3- PROGRAMA D'AUTOGESTIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA. LORENTE (2004)

A través de la tesi, l'autora descriu un programa educatiu per a l'Educació Física. Parteix de la teoria curricular de Kirk (1990), que defensa que el currículum està constituït per tres condicionants: el coneixement que es vol transmetre, la interacció entre el professorat i l'alumnat, i l'alumnat amb l'alumnat, i tot el que es trobi en el context sociocultural on es desenvolupa l'acció educativa.

A través d'aquesta teoria, defineix i determina les característiques del programa d'autogestió de l'aprenentatge des de l'àrea d'Educació Física.

- És imprescindible *conèixer el punt de partida* en el qual se situen els alumnes.

- És important que *l'alumnat faci seu el projecte*. Per tant, una de les claus estarà en la presentació de la tasca i la creació del clima adequat per a motivar als alumnes que consistien en generar un clima cooperatiu enlloc d'autoritat o permissiu on l'alumnat tingui la possibilitat d'implicar-se, escollir i organitzar ells mateixos amb total llibertat les activitats que prefereixin.
- La *relació entre el professorat i l'alumnat* ha d'estar basada amb l'autenticitat, l'acceptació, l'apreci, la confiança i l'empatia.
- La figura del *professor* ha de ser entesa com la d'un *facilitador de l'aprenentatge*
- El *professorat ha d'implicar-se* per transmetre el gust per l'ensenyament i d'aquesta manera l'alumnat es contagia de l'entusiasme i la motivació del professorat.
- El professorat ha *d'induir a l'aprenentatge significatiu vivencial*, que, tal com afirma Rogers (1996; citat a Lorente, 2004), suposa que sigui escollit, sostingut i avaluat per un mateix, és a dir, que involucri l'individu en un tot.
- Predisposició a donar *poder de decisió a l'alumnat* i arribar fins a les últimes conseqüències d'aquest compromís. I també predisposició *a rectificar i canviar les estratègies* en el cas que l'alumnat no estigui preparat per afrontar determinats reptes.
- Utilitzar *l'autoavaluació* i respectar-ne els resultats.

L'objectiu del programa és que l'alumnat adquireixi autonomia per autogestionar el seu propi aprenentatge. La metodologia consisteix en donar veu a l'alumnat per escollir, dissenyar i desenvolupar les sessions adoptant el rol de professor per als seus companys.

La tesi avalua la implementació d'aquest programa i fa propostes de millora i aplicació.

2.2.4- L'ESTIL ACTITUDINAL: UNA PROPOSTA DIDÀCTICA CENTRADA EN UNA METODOLOGIA BASADA EN LES ACTITUDS A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA. PÉREZ PUEYO (2004)

Aquesta metodologia també és presentada a través de la tesi de l'autor. La hipòtesi inicial diu que és possible desenvolupar, en el marc de l'Educació Física a la ESO, una metodologia basada en les actituds que permeti treballar atenent per igual a tot l'alumnat d'un grup, oferint-li experiències positives millorant les seves actituds cap a l'Educació Física i, sobretot, aconseguint crear un sentiment de grup i per extensió un desenvolupament com a persona.

L'autor (Pérez Pueyo, 2004) expressa que per a poder desenvolupar una programació didàctica coherent amb la proposta actitudinal que planteja la LOGSE cal considerar:

- Plantejaments oberts i flexibles pels conceptes que es vinculen als objectius i continguts a l'hora de definir-los. Pels objectius utilitzant la Teoria del punt (Pérez Pueyo, 2004:187); i pels continguts la Pedagogia dels punts (Pérez Pueyo, 2004:199).
- Utilitzar l'estil metodològic actitudinal a través de les Activitats corporals intencionades (Pérez Pueyo, 2004:236), l'Organització seqüencial cap a les actituds (Pérez Pueyo, 2004:234) i els Muntatges finals (Pérez Pueyo, 2004:247).

Després d'aplicar la metodologia que ell mateix ha definit, l'autor determina una escala de valoració de les actituds a través de la qual avalua les modificacions que ha experimentat l'alumnat participant en l'experiència. La conclusió final a la qual arriba és que "els alumnes que a les seves classes d'Educació Física reben una metodologia basada en les actituds no disminueixen en absolut les seves competències o habilitats corporals. Al contrari, el clima de confiança i treball, l'ajuda desinteressada, la col·laboració, la solidaritat, el poder escollir si ho fan o no, l'ajudar a superar les seves pors o/i el treballar junts sense permetre que un company es quedi endarrere (elicitant-se pel treball col·lectiu) permet que tots millorin les seves expectatives sobre la seva capacitat de competència o habilitat a nivell corporal; a més de la resta de les seves capacitats (cognitivo-intel·lectuals, afectivo-motivacionals, de relació interpersonal i d'inserció social) que el fan evolucionar de manera integral" (Pérez Pueyo, 2004: 425).

2.2.5- APRENTATGE PER RESOLUCIÓ DE CONFLICTES A L'EDUCACIÓ FÍSICA

Posicionats en la teoria de l'educació en valors entesa com a construcció de la personalitat moral, entenem que la moral no es descobreix, ni es transmet com una cosa totalment acabada que està predeterminada, sinó que es construeix a partir de les vivències i les decisions que es van prenent. Així, doncs, la reflexió sobre les experiències significatives serà la base per anar definint la personalitat moral.

En aquest context, el conflicte prendrà un protagonisme molt gran, perquè segons (Sánchez Torrado, 1998; citat a Ruiz Omeñaca, 2004:103), "el conflicte ens remet, bàsicament, a la situació que sorgeix quan existeix una discordança entre les necessitats, les tendències, els interessos tangibles o els valors propis de les persones que interactuen en un context concret." Puig (2003:66) ens ajuda a ampliar aquesta

idea quan diu que “el factor comú entre tots ells (es refereix als conflictes) és la situació de crisi que provoca a l'individu, així com la necessitat de trobar una solució.”

A partir d'aquests dos autors, podem justificar el conflicte com un entorn ideal per educar en valors, bàsicament per dues raons: en primer lloc, perquè aporta significativitat a la situació, ja que l'experiència es viu en primera persona (element molt important per a poder construir la personalitat moral); i en segon lloc, perquè l'origen, generalment, és una crisi de valors.

En el context educatiu, és aconsellable perseguir aquelles conductes que afavoreixen l'autonomia en la negociació i la col·laboració per a resoldre els conflictes. Des d'aquesta perspectiva, la millor solució és treballar per afavorir els processos de raonament dialògic que es concreta en sis passos ²⁹ (Ruiz Omeñaca, 2004:116):

- *Creació d'un clima emocional adequat*: les situacions conflictives que es manifesten entorn de l'activitat física porten implícita una altra càrrega emocional, per tant és important crear un ambient que superi la desconfiança i afavoreixi la comunicació.
- *Exposició del conflicte*: a l'Educació Física és freqüent que cada part tingui una percepció diferent de quan i quin ha estat el desencadenant del conflicte com a conseqüència de l'espontaneïtat de les accions, per això és necessari fer una posada en comú de les diferents percepcions.
- *Plantejament de possibles solucions*: consisteix proposar solucions pràctiques i creatives; sovint seran de gran ajuda solucions que s'hagin pres en situacions anteriors.
- *Recerca de l'acord*: és difícil arribar a un consens, sobretot quan l'objectiu de l'activitat física és la victòria, ja que les parts participants cerquen el benefici propi.
- *Posada en pràctica de l'acord*: en aquesta fase, l'alumnat s'adona de les conseqüències de l'acord, i tot i que a vegades les acceptarà, en altres ocasions potser que no les accepti la solució esdevingui generadora de nous conflictes.
- *Valoració*: és important que l'alumnat valori el procés i prengui noves decisions al respecte, tant si el resultat li és satisfactori com si no.

²⁹ La proposta que fa Ruiz Omeñaca (2004) per a l'àrea d'Educació Física té una estreta relació amb els processos de Mediació escolar que proposa el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005).

- *Comunicació al grup del resultat del conflicte:* és important que els implicats exposin el procés que s'ha seguit per a la resolució del conflicte, perquè així també aprendrà la resta de l'alumnat.

Tot aquest procés requereix una sèrie d'aspectes de mètode que volem apuntar tot seguit:

- L'educador ha de prendre el rol de mediador, i la seva actuació serà diferent en cada una de les fases i en cada un dels casos; per tant, l'educador ha de ser una persona preparada.
- Per tal d'afavorir que el ritme de la classe no decaigui com a conseqüència del mètode, es pot reservar un espai a la mateixa instal·lació per a la resolució de conflictes on l'alumnat hagi d'anar-hi a dialogar.
- I finalment, cal considerar molt especialment les situacions de desequilibri de poder entre les persones que han de resoldre el conflicte.

S'ha vist que l'aprenentatge per resolució de conflictes, que és una tècnica molt utilitzada per educar en valors, pren especial rellevància en l'àrea d'Educació Física com a conseqüència de la qualitat i la quantitat del conflicte que apareix en el decurs de la seva pràctica.

A l'Educació Física les interaccions entre els participants són constants i molt properes a la realitat lúdico-motriu del nen (Ruiz Omeñaca, 2004). Així, podem observar moltes vegades que els conflictes que es donen a la classe d'Educació Física són els mateixos que es produeixen en els moments de joc lliure dels infants. Aquesta particularitat afavoreix la transferència de comportaments socials de l'escola cap a l'entorn, i viceversa.

Aquestes interaccions, combinades amb els vincles afectius entre els participants i la visibilitat dels comportaments i les habilitats, són característiques pròpies de l'Educació Física que esdevenen determinants a l'hora de generar o resoldre un conflicte.

També en el context de l'àrea, i com a conseqüència de les altes dosis d'emotivitat, la llibertat de moviment i la intensitat energètica que posen en joc els participants poden aparèixer reaccions d'agressivitat com a resposta espontània a la resolució de conflictes. Per això es requereix un nivell elevat d'autocontrol per tal d'evitar la manifestació de determinades conductes o actituds que atempten contra l'autoestima personal o la convivència col·lectiva.

Així, doncs, a la classe d'Educació Física no es tracta de simular per aprendre. La riquesa i varietat de matisos en els conflictes que apareixen en el si de l'àrea la converteixen en un camp d'entrenament per a la recerca d'alternatives pacífiques, constructives i creatives. A més, afavoreix la transferència a les relacions entre iguals fora de l'àmbit educatiu formal (Ruiz Omeñaca, 2004:106).

Però davant del conflicte, els alumnes actuen de diferent manera (Kellner, 1999): alguns imposen el propi criteri i solució; altres eludeixen el conflicte acceptant una situació d'inferioritat; també n'hi ha que cedeixen després d'un petit diàleg; d'altres alumnes negocien per arribar a una solució satisfactòria per tots; molt semblant a l'anterior, es troben els alumnes que col·laboren per trobar la solució; i finalment, l'autor destaca aquells que busquen l'ajuda externa de l'educador.

2.2.6- L'APRENTATGE COOPERATIU COM A METODOLOGIA A L'EDUCACIÓ FÍSICA. ELS REPTES MOTRIUS COOPERATIUS

L'aprenentatge cooperatiu a l'Educació Física és encara una metodologia innovadora, fins al punt que la majoria dels estudis existents es van realitzar a la dècada dels noranta. Tot i així, l'evidència empírica demostra els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu sobre les metodologies tradicionals basades en el treball individual i competitiu en l'àmbit de l'Educació Física.

Ara, la qüestió és com implementar aquestes estructures d'aprenentatge -el conjunt d'accions i decisions que els docents han de prendre respecte de diferents dimensions del quefer educatiu, per exemple el tipus d'activitats que realitzaran l'alumnat, el grau d'autonomia que tenen per fer-ho, el reconeixement del treball realitzat, o la forma d'assolir els objectius (Echeita, 1995: citat a Velázquez Callado 2004)- en el nostre camp disciplinari.

De totes les propostes que fa Velázquez Callado (2004) en el seu article, la majoria són estructures que provenen d'altres camps disciplinaris, però que es poden aplicar a l'Educació Física -aquestes no les descriurem aquí; en canvi, n'hi ha una que és específica per a la nostra àrea.

2.2.6.1- PENSEA, COMPARTEIX I ACTUA -també anomenat Reptes motrius cooperatius- (Grineski, 1996).

Aquesta metodologia està basada en una altra de desenvolupada per Kagan (1992; citat per Velázquez Callado, 2004) per àrees més conceptuals: "*Piensa, júntate i comparte*". El procés de desenvolupament d'aquesta tècnica és la que apuntem a continuació (Velázquez, 2004: 75):

- El professor proposa un repte cooperatiu al grup, és a dir, un que requereixi l'ajuda de tots per a poder-se resoldre.
- L'alumnat pensa individualment les possibles solucions al problema plantejat.
- Cada alumne exposa a la resta de companys del grup la solució que ha pensat.
- El grup prova, almenys, una solució de cada un dels membres del grup.
- D'entre totes les solucions el grup escull la que sembli més eficaç i l'assaja una i una altra vegada fins a superar el repte proposat.

La figura del professorat ha de ser de facilitador, però sense donar mai la solució, perquè és important que sorgeixin dubtes i conflictes, i que el propi grup sigui capaç de resoldre'ls. També és important ressaltar el rol de cadascun dels membres del grup i recordar la importància que tots hi siguin per a poder fer un grup equilibrat.

De vegades, els reptes poden ser plantejats pel propi alumnat.

2.2.7- DISSENY DE PRÀCTIQUES A PARTIR DE LA LòGICA INTERNA DE LES TASQUES MOTRIUS

A l'àrea d'Educació Física, es treballa generalment a través d'activitats o tasques motrius. Ruiz Omeñaca (2004:127) recull l'aportació que fa Parlebas (1996) sobre la lògica interna de les tasques i les situacions motrius ³⁰ i estudia la influència dels seus factors –subjecte, entorn físic i participants– com a sistemes d'interacció global sobre l'educació en valors.

Tot seguit apuntem l'aportació que fa Ruiz Omeñaca:

Tasques motrius individuals: el propi subjecte és el que decideix els seus objectius; permeten a l'individu marcar metes molt properes als seus aprenentatges previs (Ausubel i Sullivan, 1983):

- Afavoreixen el desenvolupament dels valors de caràcter individual (Ruiz Omeñaca, 2004:130): voluntat, esforç, autosuperació, competència, creativitat motriu, salut per integrar estils de vida actius que afavoreixin un estat de benestar físic,

³⁰ La tasca *motriu* és el "conjunt objectivament organitzat de condicions materials i d'obligacions que defineix un objectiu, la realització del qual requereix la intervenció de les conductes motrius d'un o més participants". (Parlebas, 2001: 441). Quan a aquests elements objectius s'hi afegixen els elements subjectius (motivacions, percepcions, emocions...) llavors, l'autor en diu situació motriu, i l'entén com el "conjunt d'elements objectius i subjectius que caracteritzen l'acció motriu d'una o més persones que, en un mitjà físic determinat, realitzen una tasca motriu". (Parlebas, 2001: 423).

emocional i social, i la bellesa quan aquesta és integrada dins el marc axiològic com una font de satisfacció i enriquiment de la pròpia experiència personal.

- Valors antagònics: l'individualisme entès com a atenció exclusiva als interessos propis; l'egocentrisme si és una exaltació del *jo* com a motivadora de l'acció; el consumisme quan el *jo* es posa al servei d'interessos econòmics; i l'elitisme quan es rendeix culte a l'esportista d'alt nivell per la seva fama i èxit més que pel seu esforç i treball sistemàtic.

Tasques motrius competitives: les persones s'enfronten entre elles per assolir un mateix objectiu, amb el rerefons implícit de l'exclusió, ja que l'assoliment de la victòria pressuposa una derrota per part dels altres. Aquestes característiques requereixen la definició d'una voluntat clarament educativa per tal d'educar en valors.

- Quan la competició és motriu, sempre es donen aquestes tres característiques: l'enfrontament és visible, es diferencia clarament qui és el rival, els participants es sotmeten voluntàriament a un conjunt de regles.
- Cal desmitificar la idea de la competició motriu com un fet intrínsecament educatiu per avançar en la direcció que la converteixi en un bon context per a la formació dels valors personals i socials que poden facilitar el procés de socialització (Arnold, 1991).
- L'alumnat sovint es trobarà amb dilemes morals als quals haurà de donar resposta, i sovint es plantejaran situacions paradoxals, perquè la solució racionalment bona deixarà de tenir sentit quan estigui situat dins la competició, perquè es contradirà amb els sentiments, les emocions i els objectius que li desperta l'activitat.

Tasques motrius cooperatives: són el conjunt d'activitats, jocs i mètodes caracteritzats per la demanda de relacions d'interdependència entre els participants amb la finalitat d'assolir metes comunes relacionades amb tasques o capacitats motrius.

- Fomenten bàsicament el sentit lúdic i la participació; i demanda comunicació, elaboració d'estratègies col·lectives d'actuació, relacions d'ajuda recíproca i coordinació d'accions (Ruiz Omeñaca, 2004:172).
- Incideixen sobre el desenvolupament de la pròpia identitat, el desenvolupament d'una personalitat sòlida, la capacitat de viure amb els altres des dels principis d'igualtat, respecte i tolerància – altrament dit convivència– la prosocialització, la

recerca del benefici per altres persones i el tractament constructiu del conflicte (Ruiz Omñeca, 2004:176)

- “Les situacions motrius amb companys disposen d'una lògica interna que tendeix a activar processos associats a: la consecució d'un objectiu comú, la presa de decisions compartida, el pacte constant en la resolució dels problemes plantejats, la comunicació motriu... “ (Lavega, 2002: 234).

2.2.8- INTERVENCIONS. PETITS PROJECTES I RECURSOS PER A L'EDUCACIÓ EN VALORS DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA, EL JOC I L'ESPORT.

Seria tota una altra tesi fer un recull i posterior anàlisi de totes les propostes d'educació en valors que es proposen per a l'àrea d'Educació Física, el joc o l'esport, perquè ja hem comentat que eren àmbits molt adequats per a treballar-los.

Tot seguit, però, apuntarem algunes referències ubicades a l'àmbit català, on es poden trobar recursos d'educació en valors específics per a l'àrea d'Educació Física.

INTERNET

De tots els projectes i recursos que es poden trobar, n'hi ha que estan plantejats per desenvolupar de manera presencial, i d'altres virtualment a través de la web.

Valors en Joc <http://dewey.uab.es/valorsenjoc>

És un Grup de Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona que fa recerca, no únicament des de la perspectiva d'una anàlisi teòrica i descriptiva sobre les actituds i els valors en el joc, l'activitat física i l'esport, sinó també com a una forma de promoure, facilitar i millorar el seu plantejament didàctic, raó per la qual un dels objectius principals del grup és dissenyar, desenvolupar i avaluar projectes d'intervenció educativa en els centres escolars tot elaborant diferents recursos educatius.

A la seva pàgina Web, a més de presentar els recursos que ells mateixos han generat, proposa enllaços a altres pàgines on es poden trobar recursos i projectes.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. <http://www.xtec.es/recursos/edfisica/index.htm>

És l'espai web que pertany al Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. En ell s'hi poden trobar recursos per a treballar a cada una de les àrees del currículum, propostes de formació permanent per al

professorat de primària i secundària, descripció dels serveis educatius que ofereix la Generalitat als centres, estudis i informació de tots els centres de Catalunya.

A l'apartat de recursos específic per a l'àrea d'Educació Física, s'hi poden trobar moltes idees proposades per diferents sectors de l'àmbit escolar i universitari.

Compta fins a tres www.comptafinsatres.com

És un programa proposat per l'Ajuntament de Barcelona que va adreçat als pares i familiars de l'alumnat que participa en activitats esportives en edat escolar.

El curs escolar 2006-2007 correspon a la sisena convocatòria.

BIBLIOGRAFIA.

Només presentem alguns llibres de recursos i revistes específiques publicades per editorials catalanes.

- Bantulà, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo
- Bantulà, J., Mora, J.M (2005). *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo
- Carranza, M; Mora JM.(2003) *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó
- Guitart, R.M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. (2006). *Juegos ecológicos con botellas de plástico*. Barcelona: INDE
- Gutiérrez, M. (2005). *Juegos ecológicos con palos y varas*. Barcelona: INDE
- Gutiérrez, M. (2004). *Juegos ecológicos con piedras y palos*. Barcelona: INDE
- Mora, J.M.; Diez, R.; Llamas, J. (2003). *Un mundo en juego*. Barcelona: INDE
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para obrar*. Barcelona: Paidotribo.
- Prat, M.; Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte*. Barcelona:INDE
- Ruiz Omeñaca, J.; Omeñaca, R. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo
- Soler, S; Prat, M; Juncà, A i Tirado, MA. (2007). *Esport i societat. Una mirada crítica Propostes didàctiques*. Vic: Eumo

- Revista APUNTS: És una revista quadrimestral editada per l'INEFC de Catalunya on es poden trobar articles de caire científic relacionats amb tots els àmbits de l'Activitat física i l'esport.
- Revista INDEref: És una revista digital editada per INDE que construeix base teòrica i recull experiències pràctiques sobre qualsevol tema relacionat amb l'activitat física: Educació Física de primària, Educació Física de secundària, salut, vellesa.
- Revista TÀNDEM: És una revista trimestral de l'Editorial Graó que tracta temes relacionats amb la didàctica de l'Educació Física, tractats des de la pràctica docent per afavorir l'autoformació del professorat.

Aquestes només són algunes de les propostes que es poden aplicar o adaptar en l'àmbit escolar per educar en valors a través del joc, l'activitat física i l'esport.

3- LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA

Tal com hem comentat en el primer capítol, entenem el concepte de formació permanent inserit en un de més ampli que s'anomena desenvolupament professional del docent, interpretat com el procés mitjançant el qual els professionals adquireixen les competències i els valors necessaris per a desenvolupar la tasca docent de forma autònoma.

El desenvolupament professional del professorat d'Educació Física té molt a veure amb les experiències formatives que ha experimentat la professió docent en general, però en aquest cas, cal parlar d'una docència especialitzada, cal que considerem els aspectes que ha comportat l'especificitat de la matèria i la particularitat de ser una àrea que històricament ha arribat tard en els processos formatius, a més, amb un escàs estatus acadèmic, fins i tot en alguns moments ha desaparegut dels currículums universitaris de formació inicial de mestres, i a més la formació superior s'ha situat fora de l'àmbit universitari.

En aquest apartat farem un repàs a la trajectòria formativa que ha afavorit el desenvolupament professional dels docents de l'àrea d'Educació Física; ens referim a l'anàlisi de la formació inicial, i posteriorment, de la formació permanent.

3.1- LA FORMACIÓ INICIAL

Les institucions encarregades de la preparació del professorat de primària eren les Escoles Normals, posteriorment les Escoles Universitàries de Formació del Professorat, i actualment les Facultats de Ciències de l'Educació o similar, tot i així, la seva aparició i filosofia sempre ha estat condicionada per la ideologia i el tarannà dels governants. Però amb l'arribada de la LOGSE (1990) es va fer un pas important cap a la normalització de l'Educació Física i la seva professionalització perquè exigia la creació de l'especialitat d'Educació Física en els estudis de formació inicial.

Així, doncs, tot i que des de finals del segle XIX es percep la necessitat d'una formació específica per impartir la docència de l'Educació Física, avui encara podem trobar algunes persones que l'exerceixen sense la formació necessària, o fins i tot, alguns experts educatius que qüestionen la seva especialitat.

També creiem que és necessari entendre quines han estat les raons que expliquen aquesta realitat que, en paraules de Pascual (1997), són bàsicament la manca de bases teòriques que justifiquin la forma de fer del docent d'Educació Física; així, el suport en la pràctica d'exercicis i habilitats (el saber executar del docent) ha estat el recurs i el mètode que ha caracteritzat la formació.

Vaquero (2000:132) a la seva tesi recull unes paraules de Vizuet (1994; citat a Baquero, 2000) que apunten altres causes que expliquen aquesta realitat: "La identificació de la Educació Física amb una cultura popular, de joc, o d'esport, en la qual la possessió de gestos essencials qualifica i acredita l'executor que posseeix aquest bagatge com a docent. Aquesta reflexió conté d'una manera implícita la creença que és pràcticament innecessària qualsevol reflexió teòrica, abocant la matèria a una situació confusa en relació a les justificacions de l'àrea".

Però també en paraules de Vizuet (1994, citat a Baquero, 2000), cada vegada més s'introdueixen reflexions teòriques en els dissenys curriculars per a la formació del professorat d'Educació Física.

Així, doncs, els currícula formatius d'Educació Física, a finals dels 90, havien introduït coneixements teòrics, però insertats des d'una perspectiva positivista (Fraile, 1996).

Actualment, estem en un procés de definició de la formació inicial que dependrà de les directrius definitives de la Declaració de Bologna, en la qual a través del procés de Convergència europea de les titulacions l'especialitat d'Educació Física desapareix del grau.

3.2- LA FORMACIÓ PERMANENT

Per altra banda, l'aparició de la formació permanent específica per a l'Educació Física, ha estat similar al procés d'incorporació i evolució de la formació permanent d'àmbit generalista, però va aparèixer força més tard, a remolc de l'aparició de la formació inicial.

3.2.1- CARACTERÍSTIQUES DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA

A continuació farem una anàlisi de les característiques de la formació permanent a la llum de les racionalitats d'Habermas.

A- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA INTERPRETADA DES DEL PARADIGMA TÈCNIC

Aquest paradigma, en paraules de Grundy (1991:29), "constitueix un interès fonamental pel control de l'ambient mitjançant l'acció d'acord amb unes regles basades en lleis amb fonament empíric". Per tant, el docent és un tècnic que domina un repertori determinat de competències i instruccions, que les selecciona per tal d'assegurar l'eficiència de l'aprenentatge.

Així, doncs, citant a Tinning (1992:50), des d'aquesta perspectiva, "un programa d'educació del professorat consistiria simplement en aprendre un conjunt de tècniques, o de comportaments, que les investigacions indiquen que van associats a un ensenyament eficaç". Aquesta idea, traslladada en els programes de formació permanent del professorat d'Educació Física, es concreta en uns currícula plens de coneixements pràctics de les habilitats motrius i esportives, coneixements necessaris per a la realització de programacions que organitzin l'ensenyament de forma eficaç i tècniques que afavoreixin la gestió i el control de la classe.

Són discursos molt influïts per la lògica esportiva, i per tant la competició és presentada com la forma més natural de relació humana que exalta la superació i l'esforç personal per assolir l'èxit. També des d'aquesta perspectiva el cos s'entén com una màquina que cal educar perquè respongui a les necessitats personals, i obvia la dimensió axiològica, sociològica i política que li atribueix el moment històric (Barbero, 1996).

Una de les crítiques més importants d'aquest paradigma recollida per Tinning (1996: 126) és de Sage i diu que "el món no s'acaba a les parets del gimnàs o a la porta del

laboratori, i els professionals del moviment humà haurien de considerar que el seu paper consisteix en alguna cosa més que contribuir a la reproducció social, que existeix també la necessitat de resistència i d'oposició”.

La formació permanent del professorat d'Educació Física que respon a un paradigma tècnic és aquella que entén que el context on s'ha de desenvolupar el professional és invariable i, per tant, la formació ha de respondre només a les mancances normatives imposades per l'administració competent.

Per tant, els cursos tenen un disseny curricular tancat que es presenta al professorat participant sense possibilitat de modificar-lo, entenent que tots els contextos necessiten exactament la mateixa resposta. Aquesta formació ofereix productes totalment acabats, a punt per ser aplicats. El mestre és únicament un aplicador de productes tècnics.

La lògica interna del *model d'entrenament* (descriu en punt 2.2 del capítol I) és la que més s'apropa a aquest paradigma. En el cas concret de l'Educació Física, són aquells cursos que doten el professorat de les tècniques necessàries per a desenvolupar les sessions específiques d'Educació Física. Per exemple, referent als continguts (bàsquet, balls de saló, circ, etc.), o referent a la professió (control de la veu en espais oberts, control de grans grups, utilització de material, etc.) plantejats com un producte infalible “receptat” per un expert extern.

B- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA INTERPRETADA DES DEL PARADIGMA PRÀCTIC

També citant a Grundy (1991:32), el paradigma pràctic “és fonamental per entendre l'ambient mitjançant la interacció basada en una interpretació consensuada del significat”, i matisa que el significat interpretat serà vàlid segons si ajuda, o no, al procés d'elaboració de judicis respecte al com actuar de manera racional i moral.

Des d'aquesta idea es desprèn la imatge del docent com un professional enfrontat a situacions complexes, canviants, incertes i conflictives davant de les quals ha de prendre decisions en funció del seu judici personal. Així, doncs, la pròpia pràctica del professor es converteix en objectiu de reflexió i acció. Aquest posicionament ha definit certs models de professor: segons Stenhouse (1997) i Elliott (1990), el professor com a investigador a l'aula; segons Schön (1983, 1992), el docent com a pràctic reflexiu.

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

Aquest paradigma advoca per una formació del professorat d'Educació Física, que segons Fraile (1998) capacita els docents per posar en pràctica i avaluar el seu propi currículum de manera autònoma.

Els docents formats des d'aquest posicionament no entenen el currículum escolar només com "l'adquisició de determinades habilitats i destreses físiques, sinó que són persones obertes i empàtiques, capaces de construir en l'àmbit escolar, un currículum sustentat, per un costat, en un clima d'aprenentatge sensible, en el qual cada alumne pugui sentir-se bé amb ell mateix. Per l'altre, en situacions d'aprenentatge que estimulin el judici personal de cada alumne, possibilitant-li la comprensió de les experiències d'aprenentatge que possibiliten la participació en les àrees del moviment, amb el propòsit que aprengui sobre ell mateix com a subjecte físic, emocional i social" (Macazaga, 2004:69).

Aquesta mateixa idea la transmeten Devís i Antolín (2001) després d'estudiar l'obra de Hellisson i Templin (1991; citat a Devís i Antolín, 2001) en la qual es recullen conjunts d'idees i pràctiques al voltant de nocions com la cooperació, l'autoestima, el desenvolupament moral, la responsabilitat, la justícia i l'equitat per a la promoció de l'activitat a les classes d'Educació Física, amb la mirada posada en l'autorealització. Els primers autors apunten que aquests models de desenvolupament personal i social, que és com també se'ls coneix, reconeixen el pati, el gimnàs i el terreny de joc com espais on la interacció i l'emoció s'hi manifesten de manera molt clara, i per tant esdevenen entorns on amb un alt potencial per educar, no només el cos, sinó a la persona en el seu conjunt.

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

Tot i que en la formació del professorat d'Educació Física el paradigma tècnic continua sent el dominant, ja fa uns anys (pocs) que està sent qüestionat a favor del discurs que posa l'èmfasi en el coneixement pràctic del docent (Fraile, 2001).

La formació permanent del professorat d'Educació Física que respon a un paradigma pràctic entén que el context on s'ha de desenvolupar el professional canviant constantment, i per tant la formació ha d'afavorir el desenvolupament de capacitats que permetin interpretar l'entorn i construir respostes adequades. En aquest cas, per

tant, la formació ha de respondre a les necessitats sentides i manifestades pel professorat que es troba en un context de pràctica escolar.

Els cursos de formació permanent que responen a aquest paradigma es presenten amb propostes molt obertes on el propi professorat d'Educació Física és el que el dissenya i l'executa. Per tant, els cursos respondran a realitats i necessitats molt concretes expressades pel professorat.

Una altra de les característiques d'aquestes propostes és que el procés de formació esdevé tant o més important que el producte, ja que en el mateix procés es poden desenvolupar aquelles capacitats de les quals hem parlat anteriorment.

El mestre, per tant, acaba sent gestor de la seva pràctica, i detecta i dissenya aquella formació que pot ajudar-lo a millorar.

Els models de formació permanent que més clarament responen a aquest paradigma són: *el model de formació orientada individualment, el model d'observació-avaluació, i el de desenvolupament i millora de l'ensenyament* (descrit en el punt 2.2 del capítol I).

Algunes propostes de formació permanent per a professorat d'Educació Física que respondrien a aquest paradigma també podríem classificar-les en relació als continguts i en relació a la pràctica docent; respecte als continguts (disseny de pràctiques que eduquin en valors, anàlisi del coneixements i planificació dels continguts relacionats amb les habilitats motrius bàsiques), i respecte a la pràctica (identificació i resolució de conflictes, estratègies d'innovació) en tot cas totes aquestes propostes es construeixen i donen resposta a la pràctica contextualitzada.

C- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA INTERPRETADA DES DEL PARADIGMA CRÍTIC

Segons Grundy (1991:38), el paradigma crític pot definir-se com “un interès fonamental per l'emancipació i la potenciació per comprometre's en una acció autònoma que sorgeix d'Institucions autèntiques, crítiques, de la construcció social de la societat”. Macazaga (2004:80) acaba dient que “l'interès crític és clarament incompatible amb el tècnic, però compatible amb el pràctic. En aquest sentit, es tracta d'un desenvolupament de l'anterior. Però això no significa que sigui un desenvolupament natural o necessari. Perquè es produeixi faria falta una transformació de la consciència de la persona, de la forma de percebre i actuar en el món.”

Nosaltres considerem que en la voluntat de millorar la pràctica contextualitzada, pròpia del paradigma pràctic, ja s'hi troba implícita aquesta transformació i millora social, de manera que estem d'acord amb les tesis d'Elliott (1993).

Segons Fernández Balboa (2001), el docent crític és una persona d'una gran qualitat humana i amb un elevat sentit de la responsabilitat cap a ell mateix, amb l'alumnat i amb la societat en general. Per aconseguir-ho ha de reflexionar i determinar els principis que han de guiar la seva acció docent en relació al sistema de creences i valors, i s'ha de comprometre com a docent en tot aquest procés.

Des d'aquesta concepció, cal formar un professorat d'Educació Física compromès en evidenciar el denominat currículum ocult de l'Educació Física i l'esport, i que, a més, es comprometi amb la seva transformació per tal de construir una societat més democràtica, justa i solidària.

El currículum formatiu del professorat d'Educació Física crític ha de possibilitar una comprensió de l'àrea menys distorsionada per ideologies i creences dominants, i ha d'entendre la disciplina com un fenomen construït social i culturalment (Fernández Balboa, 2001).

Per altra banda, Fraile (2001:183) diu que aquests projectes formatius per a l'Educació Física, "han de preocupar-se per generar estratègies docents emancipatòries, reflexives i crítiques, que habituïn l'estudiant a analitzar les condicions sobre les quals actuarà com a docent: dissenyant un treball col·laboratiu en què el coneixement es comparteixi des d'un aprenentatge dialògic, on la interacció comunicativa (professorat-alumnat) faciliti el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En el camp de l'Educació Física, són molts els autors que el representen: Barbero, Tinning, Kirk, Del Villar, Devís i Fernández-Balboa en l'estudi del currículum de l'Educació Física des del paradigma crític; i per altra banda, Pascual i Fraile, que treballen més per a una formació del professorat entesa també des d'aquest interès.

La formació permanent del professorat d'Educació Física que respon a un paradigma crític entén que el context en què s'ha de desenvolupar el professional a d'evolucionar i millorar per la intervenció del docent, i per tant la formació ha d'afavorir el desenvolupament de capacitats que ho permetin. En aquest cas, doncs, la formació, a més de respondre a les necessitats sentides i manifestades pel professorat que es troba en un context de pràctica escolar, ha d'afavorir la crítica i la innovació.

El model de formació permanent que més clarament respon a aquest paradigma és: *el model indagatiu o d'investigació* (descriu en el punt 2.2 del capítol I).

Un exemple de formació permanent per a professorat d'Educació Física que respondria a aquest paradigma seria aquell curs que es plantegés per formar el professorat en les capacitats d'anàlisi crític i innovació.

De totes maneres, tal com hem anomenat anteriorment, nosaltres ens posicionem en el discurs pràctic, perquè, com Elliott (1993), pensem que el crític és una evolució d'aquest. Amb aquest aclariment no estem rebutjant els posicionaments del paradigma crític, ben al contrari; la majoria d'ells els integrem en el pràctic, i per tant la Formació del professorat d'Educació Física entesa des d'un Interès pràctic només té sentit si camina cap a l'emancipació i la transformació.

Per això, el nostre curs de formació permanent per a professorat d'Educació Física té com a referent el model d'indagació, però el situem en un paradigma pràctic, perquè considerem que la reflexió sobre la pràctica es fa amb sentit crític i la intervenció sobre la mateixa té una finalitat de millora.

3.2.2- PROPOSTES ACTUALS DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA A CATALUNYA

La formació permanent reglada al nostre país és un fenomen relativament nou, tal com hem estat analitzant fins al moment, però encara ho és més si ens referim a l'àrea d'Educació Física.

Anteriorment als anys setanta, les institucions que s'encarregaven de la formació inicial havien ofertat cursets per compensar la manca de coneixements que els docents havien rebut de les institucions educatives.

A finals dels seixanta, es va començar a creure en la importància de la formació permanent i la van considerar com un element professionalitzador que calia integrar en el mateix sistema educatiu. Per això, el 1969 es van crear els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) amb la voluntat de proposar una actualització de coneixements del professorat des de les mateixes universitats.

Les dues modalitats formatives que es proposaven eren els cursets i els seminaris permanents, però tant un com l'altre van ser molt criticats pel distanciament que es produïa entre la pràctica docent i el contingut de la formació.

A mitjans de la dècada dels setanta, també cal tenir en compte els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP); es tracta d'organitzacions no oficials formades per docents preocupats per la qualitat de l'ensenyament, que es reuneixen per debatre,

millorar i proposar noves alternatives per a la zona a la qual responen. La proposta més coneguda van ser els Cursos d'estiu.

A partir d'aquell moment es va començar a qüestionar i a contraposar les finalitats de l'administració i les dels MRP; uns pretenien formar, i els altres renovar (Imbernon, 1994: 73).

Aleshores, la formació permanent en Educació Física era quasi inexistent, ja que l'especialitat encara no existia.

Actualment, les tasques de formació permanent són competència dels Centres de Professors, o similars, de cada Comunitat autònoma. Catalunya va configurar un òrgan que s'anomena Centre de Recursos Pedagògics (CRP), però comparteix competències i funcions amb els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE).

Si continuem centrant-nos en el cas de Catalunya, i concretament en la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària, trobem les següents institucions que ofereixen formació permanent:

Institucions universitàries públiques i privades:	
ICE de la Universitat de Girona, ICE de la Universitat de Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, ICE de la Universitat de Lleida, ICE de la Universitat Rovira i Virgili, ICE de la Universitat Ramon Llull, ICE de la Universitat de Vic.	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Seminaris de mestres - Congressos i jornades - Assessorament en Centre - Cursos d'Estiu - Conferències - Doctorats
INEFC de Barcelona i Lleida	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos d'Estiu - Monogràfics de 15 i 30 hores. - Conferències. - Congressos i jornades - Doctorats
Departaments universitaris relacionats amb l'ensenyament de l'Educació Física de: Universitat de Girona, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic.	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Seminaris de mestres - Jornades de formació - Congressos - Assessorament en Centres - Conferències - Postgraus i Màsters
INEFCMèdia Serveis d'Activitat Física	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos d'Especialització - Postgraus
Institucions que depenen de l'administració autonòmica	
Departament d'Educació: Centres de Recurs Pedagògics	<ul style="list-style-type: none"> - Pla de zona - Jornades de formació - Assessorament en centre - Conferències
Direcció General de l'Esport: Consell Català de l'Esport, Escola Catalana de l'Esport	<ul style="list-style-type: none"> - Assessorament en centres - Conferències - Jornades de formació - Cursos presencials i virtuals

Institucions que depenen de l'administració local	
Unió de Consells Esportius Comarcals (UCEC)	- Conferències
Ajuntaments: IMEB Institut Municipal d'Educació de Barcelona, altres ajuntaments.	- Jornades de formació - Congressos - Conferències
Associacions professionals	
COPLEFC: Col·legi Oficial de Llicenciats en Educació Física de Catalunya	- Assessorament en centres - Jornades de formació
Moviment de Renovació Pedagògica Rosa Sensat, altres Moviments de Renovació pedagògica.	- Cursos d'estiu - Jornades de formació - Conferències
Sindicats: CCOO, USTEC	- Conferències - Assessorament en centres
Institucions de caràcter totalment privat	
Federacions esportives	- Cursos - Conferències - Assessorament en centre.

Q11: Tipologies de formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària i institucions que les imparteixen.

El curs de formació permanent que va ser motiu d'anàlisi per a la tesi estava integrat en el Pla de formació de zona del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Per tant, tot i que la proposta i la gestió del curs provenia de l'ICE, la supervisió era responsabilitat de l'inspector de la Delegació Territorial del Vallès.

Com es pot observar en el quadre que hem exposat anteriorment, l'oferta de formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària a Catalunya és molt abundant, però alhora pateix d'una organització una mica anàrquica i poc estratègica, ja que s'ha primat l'autonomia de les institucions a l'hora d'oferir-la.

Aquesta realitat es veurà modificada quan es posi en marxa el Pla Marc de la Formació Permanent 2005-2010, en el qual les iniciatives formatives estaran coordinades i organitzades de manera explícita.

3.2.3- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA I L'EDUCACIÓ EN VALORS A CATALUNYA.

En aquest apartat ens interessa referenciar les experiències de formació relacionades amb els tres conceptes claus de la tesi: educació física, educació en valors i formació permanent del professorat d'Educació Física de primària.

A Catalunya, la formació en aquest àmbit respon a l'autoria de Valors en Joc, de l'EVEC, i de l'Ajuntament de Barcelona.

A- VALORS EN JOC

Valors en joc (<http://dewey.uab.es>) és un grup de recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona format per professorat de primària, de secundària i universitari. La principal finalitat del grup consisteix en fomentar i desenvolupar investigacions sobre les actituds i els valors en el joc, l'activitat física i l'esport en els àmbits en els quals treballen els seus components. Aquestes investigacions engloben el disseny, desenvolupament, i avaluació de projectes d'intervenció educativa en els centres escolars, tot elaborant diferents recursos educatius. Per altra banda, una altra línia d'intervenció del grup contempla el disseny i organització de jornades i cursos de formació per a professionals de l'àmbit. Responent als seus objectius, a la pàgina web ens presenten les experiències que ha desenvolupat.

Respecte a la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària cal destacar: la formació als Mestres d'Educació Física de Cerdanyola en Educació en valors; l'assessorament a centres de primària per a implementar projectes d'educació en valors des de l'Educació Física; la impartició d'una assignatura en el curs de doctorat: Educació Física i esport: Didàctica i desenvolupament professional, que porta per títol: Les actituds i els valors en l'Educació Física i l'esport; la participació com a ponents en jornades de sensibilització amb escoles i grups de treball .

Valors en Joc també té un projecte *on line* que ofereix formació permanent al professorat d'Educació Física de primària i secundària. La proposta ofereix reflexions, arguments i recursos que permeten plantejar a l'aula un treball de desenvolupament de la capacitat crítica de l'alumnat, a través de l'anàlisi dels valors que es transmeten a en els mitjans de comunicació i que tenen una relació directe amb el joc, l'esport i l'activitat física. Aquest projecte es diu *Observatori crític de l'esport*.

B- EVEC

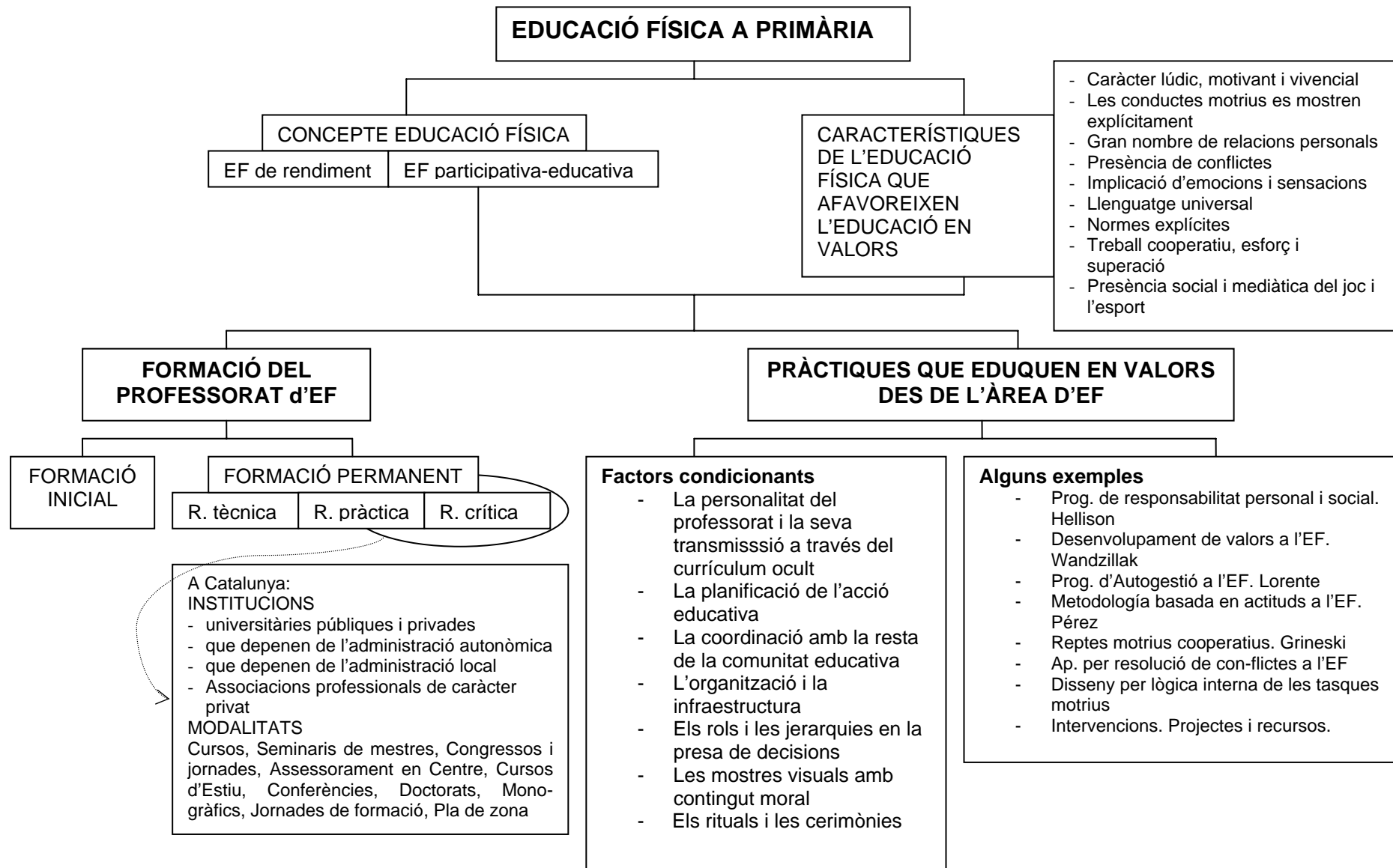
L'EVEC és un grup de treball i recerca que es diu *Ètica i Valors a l'Esport Català* que sorgeix fruit d'un conveni de col·laboració que van signar la Secretaria General de l'Esport (Generalitat de Catalunya, 1999, 2003) i el Programa d'Educació en Valors de l'ICE de la UB (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona).

Entre els seus objectius es destaca la formació permanent de professionals i tècnics de l'esport en edat escolar respecte la temàtica de valors. També s'apunta la necessitat de fer recerca i de proposar recursos per afavorir l'educació en valors a través de l'esport.

C- ICE UB- ÀREA D'ESPORTS DE LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA

La Diputació de Barcelona, conjuntament amb l'ICE de la UB, proposen un projecte telemàtic que pretén potenciar la faceta educativa de l'activitat física i l'esport escolar. Aquest projecte s'anomena *Esports i valors en edat escolar*. Els objectius d'aquest curs es recullen en els punts següents: identificar l'esport com un mitjà idoni per a l'educació en valors; reconèixer els valors individuals i grupals vinculats a l'esport escolar que cal desenvolupar; i conèixer els diversos instruments que faciliten la creació d'activitats enfocades a l'educació en valors. Aquest curs de formació va dirigit a mestres, però també a tècnics i dirigents esportius.

En aquí només hem recollit les experiències de formació permanent del professorat de primària que feien referència a l'educació en valors sorgides a Catalunya, però cal apuntar que a la resta de l'Estat espanyol també s'està treballant en aquest sentit.



F8: Interrelació dels conceptes del capítol III

CAPÍTOL IV: DISSENY METODOLÒGIC

1- Objectius de la investigació

2- Disseny metodològic

2.1- Investigació interpretativa

2.2- Estudi de casos

3- Descripció del cas

3.1- Descripció de l'estructura interna del cas

3.2- Participants-informants

4- Estratègies de recollida d'informació

4.1- Observació

4.1.1- Justificació

4.1.2- Tipus

4.1.3- Procediment

4.2- Entrevista

4.2.1- Justificació

4.2.2- Tipus

4.2.3- Procediment

4.3- Anàlisi de documents

4.3.1- Justificació

4.3.2- Fases i consideracions

5- Anàlisi i tractament de dades

5.1- Les dades qualitatives

5.2- Anàlisi de dades qualitatives

5.2.1- Model d'anàlisi de dades

5.2.2- Aportacions dels programes informàtics

5.3- Procés de categorització i anàlisi

5.3.1- Tipus de categorització i anàlisi

5.3.2- Fases de categorització i anàlisi

6- Estratègies de rigor que contempla l'estudi

Seguint amb l'estructura proposada per exposar el procés d'investigació que ha estat l'objectiu de la tesi, en aquest capítol presentarem els objectius de la investigació i el disseny metodològic que s'ha escollit per a donar-hi resposta. També descriurem les estratègies que s'han utilitzat per recollir la informació i la forma com s'han analitzat i tractat les dades recopilades. Perquè la recerca esdevingui científica, hem contemplat un seguit d'estratègies de rigor que també apuntarem.

Així, doncs, aquest és el capítol que il·lustra i justifica el disseny i el procés de la investigació.

1- OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

La tradició positivista, s'ha encarregat, al llarg de la història i des d'una posició hegemònica, de pautar i seqüenciar els passos o etapes del procés investigador: primer, revisió bibliogràfica; posteriorment, formulació d'hipòtesis o temes d'investigació; a continuació, recollida de dades, anàlisi i verificació de les hipòtesis, i finalment redacció de conclusions i propostes de futur.

En el proper apartat es justificarà la necessitat d'estudiar la realitat educativa des d'una altra tradició: *la interpretativa*, que té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de forma no lineal, és a dir, la concreció dels objectius, la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes s'esdevé de forma cíclica i recurrent.

Així, doncs, quan ens situem en el paradigma interpretatiu, els objectius no es poden definir i concretar completament *a priori* de la investigació. Ara bé, és necessari definir uns principis de procediment³¹ (Bruner, 1997; Stenhouse, 1994) que concretin les finalitats de l'acció.

Des d'aquesta perspectiva, en aquest apartat, enlloc de definir uns objectius o hipòtesis corroborables, verificables o defensables a partir del procés investigador, s'apuntaran les preguntes que han esdevingut principis de procediment:

³¹ Inquietuds i finalitats educatives respecte del tema a investigar definides d'una manera racional i concreta –per afavorir la planificació–, però molt oberta –per permetre la modificació constant–. Ens ha semblat interessant fer el paral·lelisme d'aquest terme utilitzat en el món de la didàctica com a alternativa per comunicar els principis d'intervenció, en el camp de la investigació.

Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqui en valors?

- **Sp 1:** Què s'entén per educar en valors a l'escola d'educació primària?
- **Sp 2:** Quina hauria de ser la funció del professorat d'educació primària a l'hora de plantejar l'educació en valors?
- **Sp 3:** Quins coneixements hauria de tenir el professorat d'Educació Física de primària per poder educar en valors?
- **Sp 4:** Quines haurien de ser les característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que aquesta repercuteixi en l'educació en valors de l'alumnat?

Q12: Preguntes de la investigació

L'evolució de la investigació ha permès contextualitzar i concretar aquestes preguntes de tal manera que, finalment, han esdevingut els referents per a la definició de les categories d'anàlisi de la realitat estudiada.

PREGUNTA: Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqués en valors?

Es volen apuntar les característiques que hauria de tenir la formació permanent del professorat d'Educació Física alhora d'educar en valors. I s'entenen per característiques tot allò que fa referència al currículum: finalitats i enfocaments, objectius, continguts, avaluació, metodologia i activitats. La investigació ha anat descobrint que aquestes dependran del concepte d'educació en valors que es tingui a l'escola i de la funció del mestre en aquesta educació, per això hi ha unes subpreguntes que acoten o condueixen la investigació.

SUBPREGUNTA 1: Què s'entén per educar en valors a l'escola l'educació primària?

Es vol conèixer el concepte i les característiques de l'educació en valors en els centres d'educació primària: finalitats, responsabilitats, formes d'educar, etc., i més concretament l'educació en valors a l'Educació Física: aportació de l'Educació Física a l'educació en valors i relació de l'Educació Física a la resta del context escolar.

SUBPREGUNTA 2: Quina hauria de ser la funció del professorat d'educació primària a l'hora de plantejar l'educació en valors?

Amb aquesta pregunta es vol reflexionar sobre el paper del mestre d'Educació Física alhora d'educar en valors, és a dir, la perspectiva que hauria d'adoptar, la relació que hauria de tenir amb l'alumnat, la relació amb la resta d'agents que eduquen en valors, etc.

SUBPREGUNTA 3: Quins coneixements ha de tenir el professorat d'Educació Física d'educació primària per poder educar en valors?

Fa referència novament al professorat, concretament als coneixements que hauria de tenir per poder educar en valors amb coherència amb el que s'ha apuntat anteriorment. Aquest coneixement es concreta en coneixement disciplinar, pedagògic, pràctic-docent, contextual-cultural i coneixement de si mateix.

SUBPREGUNTA 4: Quines han de ser les característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que aquesta repercuteixi en l'educació en valors de l'alumnat?

Interessa analitzar la metodologia formadora que ha d'anar en coherència amb els plantejaments apuntats, la relació epistemològica entre la teoria i la pràctica i els aspectes logístics que la faran més eficient.

En conclusió, la voluntat d'aquest apartat no és altra que facilitar un punt de partida per a la recerca.

2- DISSENY METODOLÒGIC

Tot seguit, s'analitzaran les perspectives d'investigació que faciliten la resposta a les preguntes plantejades anteriorment.

Amb la voluntat de respectar la coherència interna de la tesi, es justificarà la necessitat d'estudiar la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària respecte l'educació en valors, des d'un mètode d'estudi de casos interpretatiu, i es descriurà el cas exhaustivament per a facilitar la comprensió posterior dels resultats que emergeixin.

2.1- INVESTIGACIÓ INTERPRETATIVA

Ja hem apuntat anteriorment que la tesi s'emmarca en un paradigma interpretatiu, però tal com diuen Maykut i Morehouse (1999) és important conèixer les bases filosòfiques del posicionament qualitatiu per poder defensar-lo.

A- FONAMENTS

La metodologia interpretativa parteix de la fenomenologia i l'hermenèutica, i se centra en *comprendre* els significats que els participants atribueixen a l'esdeveniment, a diferència de la quantitativa que es basa en el positivisme i intenta *explicar, predir i verificar* la realitat a partir d'unes hipòtesis prèvies.

La *fenomenologia* -tot i que té el seu origen en la teoria de les idees abstractes de Plató- és un concepte que fa aparèixer Lambert (1764; citat a Husserl, 1992). És l'estudi que distingeix l'aparença (la forma) de la veritat, és a dir, allò fenomènic d'allò real. Per tant, el seu objectiu serà elaborar una teoria de l'aparença que fonamenti el saber empíric. Però la fenomenologia actual deriva directament de l'aportació de Husserl (1913; citat a Husserl, 1992) i els seus deixebles a la primera meitat del segle XX, que entenen la fenomenologia com un mètode, una forma d'observar les coses des del significat que li atribueix la persona, per tant des de l'aparença.

Per altra banda, l'*hermenèutica* apareix amb Aristòtil com l'*art* de la interpretació dirigida. Actualment, però, entenem l'hermenèutica tal i com ens la presenta Habermas i altres (2001), veient la realitat com un conjunt de narracions i sabers, creences i mites heretats o adquirits que fonamenten el nostre coneixement del que és el món i la humanitat.

Així, doncs, la metodologia interpretativa té els seus orígens en la fenomenologia, que entén la ciència només des del significat que les persones donen als fenòmens reals, i l'hermenèutica que incideix en l'estudi dels fenòmens des de la perspectiva dels actors.

Aquestes idees queden concretades a la tesi des del moment que s'estudia la realitat educativa des del significat que els participants, és a dir: els mestres, la formadora i la investigadora atribueixen a la realitat que viuen.

B- JUSTIFICACIÓ

Per poder justificar la investigació del fenomen educatiu des de la metodologia interpretativa, s'estudiaran les característiques d'aquesta realitat a partir del conjunt de postulats³² que Lincon i Guba (1985) proposen en forma de preguntes.

- a) Postulat ontològic: Com funciona el món? Són possibles els vincles causals? Hi ha possibilitat de generalització?

³² Premisses que es consideren certes amb l'objectiu de poder iniciar una investigació

La realitat social, i per tant l'educativa, és *dinàmica* perquè els seus components canvien, es transformen dins els paràmetres d'espai i temps; a més és *complexa* perquè aquests elements es relacionen de forma espontània i caòtica; i també és *inacabada*, perquè es construeix moment a moment. Finalment, la realitat educativa és una construcció social, ja que només s'entén des de la relació entre subjectes.

Així, doncs, les metodologies que es basen en l'experimentació i control de variables presenten algunes limitacions quan s'apliquen al camp educatiu: segmenten la realitat i perden la visió de conjunt. Per tant, les peculiaritats dels fenòmens educatius fan plantejar formes d'investigació que tinguin en compte la complexitat en el seu conjunt, i la metodologia qualitativa els hi té.

Ara bé, d'aquestes característiques també se'n desprèn una contradicció: es pot generalitzar en un món entès com a caòtic i particular? Més endavant s'exposaran les respostes que donen alguns autors a aquesta important pregunta.

b) Postulat epistemològic: Quina relació hi ha entre la investigadora (coneixedora) i el fenomen (allò conegut)?

Existeixen múltiples interpretacions d'una mateixa realitat, cadascuna d'elles explicada des d'un punt de vista socio-psicològic diferent. La investigadora, en general, forma part del fenomen investigat, i com a persona que hi participa amb els seus valors, idees i creences, determina certa interdependència amb el fenomen.

Per explicar-ho s'utilitzarà la idea que apunta Angulo (1999) quan diu que la pràctica educativa entesa com a pràctica social, i per tant humana, només es pot entendre des de la interpretació, a partir de la qual es pot canviar i transformar i, per tant, no es pot desvincular dels significats que hi donen els que la fan possible. En aquest cas, els participants i promotors de la formació són: els mestres, la formadora i la investigadora.

c) Postulat axiològic: Quin paper tenen els valors en la comprensió del món?

La realitat perd sentit en el moment que no és interpretada per la humanitat i aquesta està estretament lligada als valors. Els humans interpretem el món des d'un bagatge cultural i personal lligat intensament als valors. No es pot entendre l'estudi de la realitat aïllada dels valors de la investigadora i de les persones investigades.

El fet d'educar o el fet d'investigar ja són per ells mateixos una opció personal, no són accions neutres, de manera que no té sentit pensar que els valors són externs a la

pràctica o a la investigació educativa, ni als informants o la investigadora. Així, doncs, cal acceptar que els valors modifiquen i medien l'acció i la interpretació de la mateixa.

Per tant, l'objectivitat absoluta no existeix. Partint d'aquesta idea, l'informe es redactarà des d'una doble hermenèutica, es respectarà la fusió d'horitzons entre l'èmic (els valors dels i les participants a la investigació) i l'ètic (els valors de la investigadora).

d) Postulat metodològic: De quina manera es vol respondre a la realitat?

Degut al fet que l'objectiu de la tesi és comprendre una realitat per poder emetre un judici i posteriorment prendre decisions de forma deductiva, s'aplicarà una metodologia d'estudi de casos que ja es justificarà més extensament en properes pàgines.

Stake (1999:42) diu: "La diferència fonamental entre la investigació quantitativa i qualitativa rau en el tipus de coneixement que es pretén. Encara que sembli estrany, la distinció no està relacionada directament amb la diferència de dades qualitatives o quantitatives, sinó amb una diferència entre la recerca de causes i la recerca d'esdeveniments."

En els darrers temps, la investigació educativa ha anat derivant cap a posicions més obertes i flexibles a l'hora d'estudiar el fenomen educatiu. La descripció dels fets, així com l'anàlisi i la comprensió d'aquests, s'han anat treballant a partir de modalitats d'investigació interpretativa, deixant de banda models de medicació i control de variables; i és que les característiques inherents a la pròpia investigació educativa l'allunya de plantejaments metodològics empírics o experimentals. La realitat natural, estable i fixa, directament observable, mesurable i controlable, és radicalment diferent a la realitat social, i amb ella, la realitat educativa.

C- CARACTERÍSTIQUES DE LA INVESTIGACIÓ INTERPRETATIVA

Un dels aspectes més interessants d'aquest paradigma és el fet que els fenòmens són estudiats des de la perspectiva dels actors en els seus propis marcs de referència, tenint en compte la manera com experimenten i interpreten la realitat social que construeixen amb la interacció (Gil Flores, 1994: 207-210).

Autors com Cohen i Mannion (1990); Taylor i Bogdan (1996); Stake (1999); coincideixen en la idea que l'opció interpretativa es caracteritza pels següents trets:

- Segueix un procés *deductiu-inductiu*, és a dir, l'apropament al camp es fa amb uns supòsits previs extrets de la teoria i de la pròpia experiència, però aquests

poden ser modificats i complementats amb altres que el cas va proporcionant de forma emergent.

- Es parteix d'una concepció *holística*, és a dir, s'entén el cas com un tot que s'ha d'estudiar de forma integral.
- S'entén que la realitat és *humanista i interactiva*, és a dir, els protagonistes són éssers humans que interaccionen amb ells mateixos, amb l'entorn i amb els altres.
- També és *idiogràfica*, perquè pretén comprendre les diferents perspectives individuals sobre l'objecte d'estudi, enlloc de globalitzar-la en una de sola.
- I finalment, és *contextualitzada i oberta*; vol explicar la realitat en el seu context espacio-temporal, polític, econòmic i social, alhora que accepta les modificacions que la pròpia naturalesa va generant.

Aquestes característiques es concreten a la investigació qualitativa amb diferents metodologies: l'etnografia, la fenomenologia, l'estudi de casos, la investigació-acció, la teoria fonamentada, etc.

2.2 - ESTUDI DE CASOS

Havent justificat la necessitat d'estudiar la realitat educativa des de la perspectiva interpretativa, s'explicarà per què s'ha escollit l'estudi de casos com a metodologia que millor respon a les preguntes de la investigació sobre la formació permanent del professorat d'Educació Física en la temàtica d'educació en valors.

L'estudi de casos és "l'estudi de la complexitat i la particularitat d'un cas singular per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants. [...] L'estratègia encaminada a la presa de decisions, capacitat per generar hipòtesis, flexibilitat i aplicabilitat en situacions naturals" (Stake, 1999:11). Tot i així, encara hi ha alguns autors que entenen totes les investigacions de caire qualitatiu com un estudi de casos. Però la tesi es planteja des del posicionament d'Stake (1999), i fuig de les concepcions que consideren l'estudi de casos com un terme paraigües.

En el quadre que segueix, es recullen les característiques dels estudis de casos qualitatius segons diferents autors:

Lincoln i Guba (1981)	Helmstader (1970)	Hoaglin y altres (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)	Merriam (1988)
Descripció densa	Pot usar-se per millorar la pràctica	Especialitat	Inductiu	Particularista	Particular
Fonamentat en la situació	Els resultats són hipòtesis	Descripció de les parts interessades i els motius	Multiplicitat de dades	Holístic	Descriptiu
Holístics i vius	El disseny és flexible	Descripció de temes claus	Descriptiu	Longitudinal	Heurístic
Format: tipus conversa	Pot aplicar-se a situacions problemàtiques	Pot suggerir solucions	Específic	Qualitatiu	Inductiu
Il·lumina significats			Heurístic		

Q13: Característiques dels estudis de casos qualitius (modificat en funció de la proposta de Pérez Serrano, (1994: 92 citat a Latorre i altres, 1996)

A la llum d'aquestes característiques, podem justificar per què l'estudi de casos és la millor alternativa per respondre les preguntes que ens hem formulat al voltant de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària:

- La realitat a estudiar constitueix un **cas complex, particular i contextualitzat**, ja que es dona en un context espacio-temporal i circumstancial molt concret, impossible de reproduir amb les mateixes condicions.
- La pregunta requereix un **mètode flexible i obert** per potenciar processos inductius-deductius imprescindibles per a la construcció del coneixement a partir de la pràctica, així com la possibilitat d'introduir, depreciar o potenciar alguns aspectes determinats. També permet una *descripció densa i holística* que contempla l'explicació *i els motius de les parts interessades* i, per tant, la presència en el camp de la investigadora -com a part implicada- per tal de contrastar la informació que aporten els diferents participants i, per tant, generar diferents interpretacions de la mateixa i aportar *sistematització i rigorositat* a la investigació.
- La **resposta** ha de *millorar una situació problemàtica*: la *pràctica docent* dels participants, i ha de *suggerir solucions* que alhora esdevinguin *hipòtesis per a noves investigacions*. Per facilitar-ho, ha de ser *redactada amb un llenguatge clar, i amb descripcions riques* que ajudin a fer significatius els fenòmens descrits, així el coneixement es fa accessible a diferents audiències i pot contribuir a la democratització del coneixement i facilitar l'aprenentatge vicari entre els professionals.

Ara bé, també hi ha un inconvenient que cal contemplar. Segons Walker (1983; citat a Latorre i altres, 1996), les grans preguntes sense resposta de l'estudi de casos són:

Com formular generalitzacions a partir d'una realitat singular? Com pot, l'estudi de casos, justificar alguna cosa? Quin profit se'n pot treure de l'estudi de casos per part de qui ha d'adoptar una acció?

L'objectiu principal de l'estudi de casos no és la generalització, sinó comprendre en profunditat un cas particular i molt concret, per tant és cert que no permet una generalització absoluta dels resultats. Ara bé, permet fer una generalització naturalista, és a dir, marcar una tendència o orientar un estudi. (Stake, 1999:19-20) diu que a través de l'estudi de casos "cada vegada la generalització es va perfeccionant més, sense arribar a ser una generalització nova, sinó una de modificada. Això és habitual en la investigació. Molt poques vegades s'arriba a una comprensió completament nova, sinó a una de més precisa. És possible que no es considerin generalitzacions les que es fan sobre un cas o uns pocs casos, i sigui necessari denominar-les generalitzacions menors".

La tesi respon a un **estudi de casos intrínsec de tall fenomenològic**.

- *Estudi de casos*: perquè s'estudia en profunditat una realitat per poder emetre judicis i millorar-la. El cas objecte d'estudi és una experiència de formació permanent desenvolupada amb el Grup de mestres d'Educació Física de Cerdanyola del Vallès.
- *Intrínsec*: perquè la pregunta de la investigació es fa sobre el propi cas, no podem dissociar la pregunta del cas.
- *De tall hermenèutic*: perquè l'anàlisi es fa partint de la informació que aporten els participants en el cas.

Stake (1999) proposa delimitar i descriure l'estudi de casos a partir de conceptes com: temes, casos i focus.

A- TEMA

Cal no confondre el tema amb les preguntes generals que es poden fer per ajudar a descriure el cas. Fet aquest matís, es concreta el tema de la següent manera:

- La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i la pràctica de l'educació en valors.

B- CAS

Per donar profunditat als resultats, es parteix d'un sol cas, és a dir, un sol curs de formació permanent en el qual hi participen 14 mestres d'Educació Física, una formadora principal i una formadora-investigadora.

Com que és un estudi de casos intrínsec no hi ha hagut preselecció de casos, ja que el cas ha vingut donat per la investigació, ja que la pregunta que s'ha formulat és indissociable del propi cas d'estudi.

L'origen del cas s'esdevé de la manera que a continuació s'apunta: el Grup de Recerca Valors en Joc de la Universitat Autònoma de Barcelona proposa al Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola³³ si vol treballar conjuntament la temàtica de l'educació en valors a l'àrea d'Educació Física.

Davant l'afirmativa d'aquest grup, es proposa un pla de treball en el qual es defineixen uns objectius, es concreta un calendari, i a la primera sessió, després d'un primer contacte amb el grup, es comença a treballar a partir d'una anàlisi de necessitats del professorat.

D'aquest exercici en sorgeixen les situacions que esdevenen conflictives per als mestres a l'àrea d'Educació Física i es proposa reflexionar sobre els valors, del professorat i els de l'alumnat, que hi ha al darrera d'aquesta realitat per analitzar si podrien ser un bon inici pel treball de valors.

A partir d'aquest moment, el grup es troba periòdicament per reflexionar al voltant dels valors i l'Educació Física. El lloc de trobada és el Seminari d'Educació Física de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Paral·lelament, els mestres s'han compromès a fer una intervenció educativa – emfatitzant l'educació en valors- a l'aula, i a acceptar alumnat de pràctiques a la seva escola.

C- FOCUS D'ESTUDI

El focus d'estudi ha estat el seminari de pràctica reflexiva col·laborativa en el qual hi han participat els 14 mestres, la investigadora i la formadora; així, doncs, la informació recollida per fer l'anàlisi s'ha extret de les sessions de formació que s'han anat fent al llarg dels dos cursos.

³³ Grup de mestres d'Educació Física que exerceixen a les escoles de Cerdanyola i rodalies. L'ICE de la UAB els ha reconegut com a grup de treball. Aquest grup es va constituir l'any 1994.

3- DESCRIPCIÓ DEL CAS

La formació es va començar a desenvolupar durant el curs acadèmic 2003/04 i va continuar durant el primer trimestre del curs 2004/05.

El seminari partia d'unes teories de referència que servien per delimitar els objectius i les característiques de la formació.

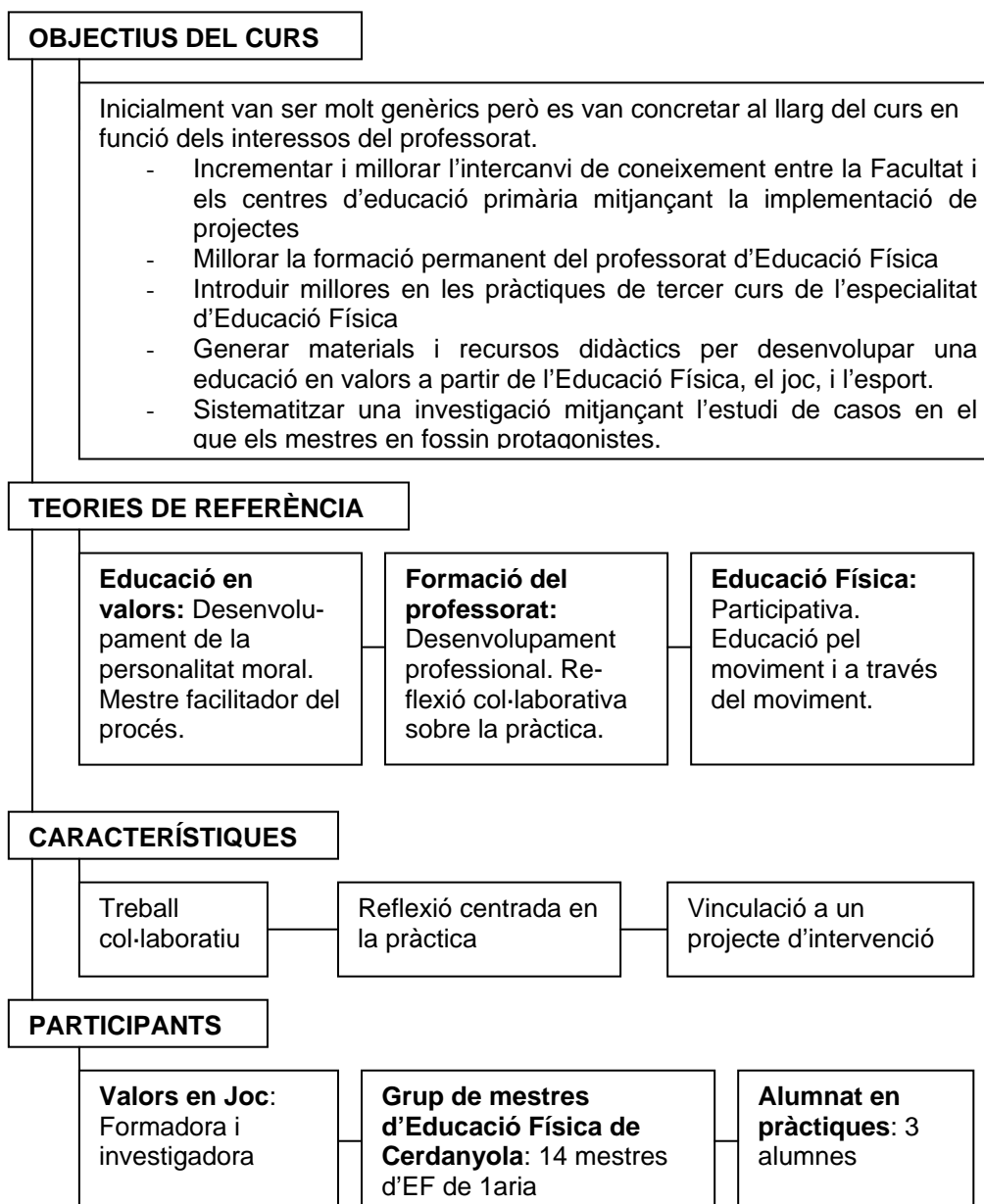
Els objectius, inicialment, van ser presentats de forma molt oberta per les formadores del grup de recerca *Valors en Joc*, però en la mesura que els mestres es van anar fent seva la formació, aquests es van concretar i perfilar en funció de les seves necessitats i els seus interessos.

Les característiques més significatives van ser la reflexió col·laborativa entre els diferents mestres i l'intercanvi d'experiències entre iguals, que permetia analitzar la pràctica dels mestres d'Educació Física respecte a l'educació en valors. D'aquesta reflexió en va sorgir un projecte d'intervenció per a les escoles, que alhora va ser avaluat pels mateixos mestres que el van experimentar a l'aula.

Els participants van ser els 14 mestres del *Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola*, la formadora i la investigadora que formava part del grup de recerca *Valors en Joc* de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, i 3 alumnes que cursaven Magisteri d'Educació Física i que estaven desenvolupant el seu *practicum* a les escoles d'alguns mestres que participaven a la formació.

Les tasques que es van atribuir a *Valors en Joc* van ser: coordinar el projecte, convocar i dinamitzar les sessions, elaborar material i posar-lo a disposició de les escoles, involucrar, motivar i fer el seguiment de l'alumnat de practicum, avaluar el projecte i redactar una memòria. Per part del Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola van ser: coordinar i dinamitzar el projecte en els respectius centres i fer de pont entre l'escola i la Facultat, definir i concretar les propostes d'intervenció educatives en els seus centres i també el calendari de treball, participar en el seminari de formació permanent, tutoritzar i fer el seguiment de l'alumnat de practicum i facilitar l'avaluació del projecte.

A continuació es presenta, en forma de quadre, els objectius de la formació, les teories de referència que es van considerar per a plantejar-lo, les característiques de la formació i els participants que formaren part de l'experiència.



F9: Descripció del cas

3.1- DESCRIPCIÓ DE L'ESTRUCTURA INTERNA DEL CAS

Tot i que a l'apartat anterior ja s'ha començat a apuntar l'estructura interna del cas, a continuació la desenvoluparem extensament.

El seminari de formació es va iniciar fent un exercici d'anàlisi de necessitats dels mestres, els resultats dels quals van servir per determinar que el professorat tenia certs problemes alhora de resoldre situacions conflictives relacionades amb: la

competició, la comunicació, l'agressivitat, l'acceptació de la diversitat, la disciplina i l'ordre, la participació i els hàbits higiènics de l'alumnat.

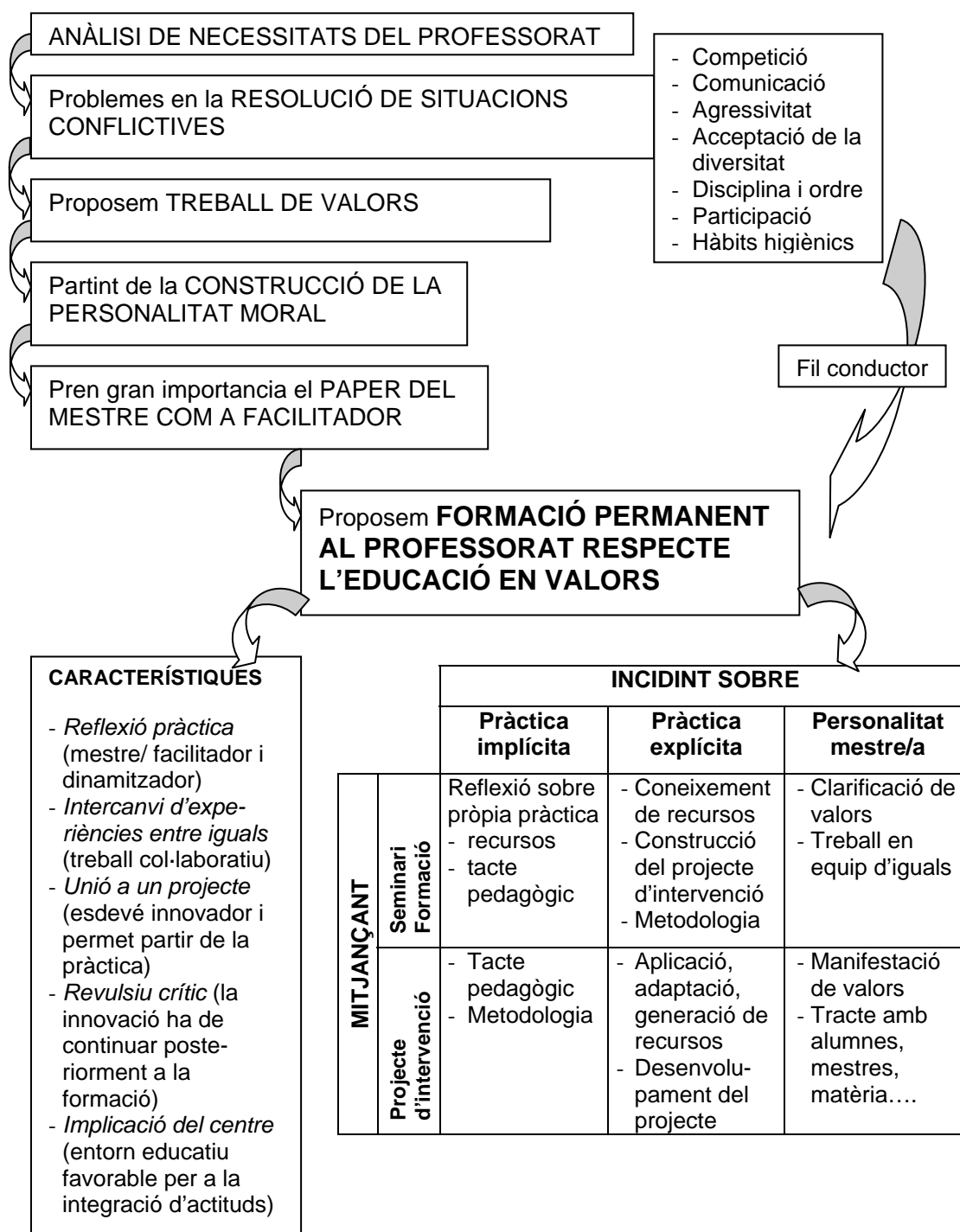
Per tal de resoldre aquestes situacions, es va proposar analitzar la forma com es treballaven els valors a les seves classes d'Educació Física, i es va anar plantejant la manera d'abordar-los des de la perspectiva de la construcció de la personalitat moral de l'alumnat, que requeria una implicació molt important del mestre com a facilitador d'aquest procés.

Així, doncs, es va plantejar una formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària que tractés la forma d'educar en valors a través de la seva pràctica. El fil conductor de la formació esdevindrien els conflictes que ells mateixos havien plantejat com a situacions problemàtiques.

Per altra banda, les formadores tenien interès a que la formació defugís de la simple transmissió de coneixement i tècniques, i afavorís el desenvolupament professional del professorat que hi participés. Per això, el seminari havia de propiciar la reflexió sobre la pròpia pràctica a través d'un intercanvi d'experiències entre iguals, alhora calia unir-lo a un projecte d'intervenció en el centre que pogués esdevenir un espai d'experimentació i reflexió. Una altra dels objectius de la formació era incentivar als mestres a innovar des de l'àrea i transferir les seves intervencions a nivell de centre.

Totes aquestes premisses configuraven el contingut de la formació permanent que suposava incidir sobre la pràctica implícita, la pràctica explícita i la personalitat del mestre a través d'un seminari de formació permanent i la vinculació d'aquest a un projecte d'intervenció per a les escoles.

El quadre que es presenta a continuació és un resum de l'estructura interna del cas, però es pot trobar de forma més extensa i detallada en el document inicial de la proposta de formació, que correspon a l'annex 7 (A7).



F10: Descripció de l'estructura interna del cas

3.2- PARTICIPANTS- INFORMANTS

Tots els participants al Seminari van ser informants, malgrat que cada un aportés informació des d'un punt de vista diferent. A continuació farem un petit apunt de la informació que s'ha recollit de cadascun d'ells, i més endavant farem una descripció específica de cada participant.

- Els mestres d'Educació Física van participar en el curs de formació permanent de forma voluntària i sense que s'hagués fet una selecció prèvia. El seu testimoni va aportar informació sobre la incidència de la formació a la seva pràctica d'educació en valors a les escoles i també sobre l'experiència de participar a la formació.
- Els alumnes en pràctiques van participar molt poc, però les seves aportacions també s'han de contemplar, perquè contribueixen amb un punt de vista molt espontani de la tasca docent.
- La formadora principal, membre del Grup de Recerca Valors en Joc de la UAB i formadors de l'ICE va aportar informació com a formadora i participant en el procés.
- La investigadora, que en alguns moments també va fer de formadora, va aportar informació rellevant, sobretot com a observadora participant en tot el seminari.

Tot seguit farem una breu descripció de cada participant a partir del seu currículum (C), la situació a l'escola (E), el rol que desenvolupava dins el grup (G) i la predisposició respecte a la formació (F).

PARTICIPANT	DESCRIPCIÓ
<i>Mestra 1 (M1):</i>	(C): Dona, 45 anys. Diplomada en Magisteri de Ciències socials i català + postgrau d'Educació Física. 20 anys d'experiència. (E): Educació Física a cicle superior i cap d'estudis. (G): Coordinadora (feia convocatòries i canalitzava l'arribada d'informació externa). Fundadora del Grup de Mestres de Cerdanyola. Líder del grup, opinió influenciadora. (F): Accessible, predisposada, mostrava interès i convicció.
<i>Mestra 2 (M2):</i>	(C): Dona, 43 anys. Diplomada en Magisteri de Ciències Socials + postgrau d'Educació Física. 18 anys d'experiència. (E): Tutoria a cicle superior + Educació Física a cicle superior. Curs 2004/2005 va deixar de ser tutora i a més va assumir la coordinació del grup. (G): Reservada, però sincera i crítica; feia aportacions realistes. (F): Seriosa, coherent i treballadora; aportava informació rellevant.
<i>Mestre 3 (M3)</i>	(C): Home, de 42 anys. Diplomant en Magisteri d'educació primària + postgrau d'Educació Física. 19 anys d'experiència com a mestre, dels quals 16 ha estat exercint d'especialista d'Educació Física. (E): Tutor cinquè i Educació Física a cicle superior. Cap d'estudis durant molts anys; en aquell moment, no. (G): Fundador del grup. Allunyament durant un temps. Es respectava la seva opinió, però parlava poc. (F): Serios, treballador, creia en la formació i les propostes que es feien.
<i>Mestre 4 (M4)</i>	(C): Home, 54 anys. Diplomant en Magisteri de Ciències socials més postgrau d'Educació Física. 27 anys d'experiència, dels quals 9 ha exercit d'especialista d'Educació Física. (E): Educació Física tota l'escola, mai havia ocupat càrrecs. (G): Fundador, no tenia massa pes en les decisions. (F): Constant, realista, acceptava el seu rol, receptiu, participava activament

	en totes les activitats que es plantejaven.
Mestre 5 (M5)	<p>(C): Home, 36 anys. Diplomant en Magisteri d'educació infantil + postgrau d'Educació Física. 12 anys d'experiència.</p> <p>(E): Interí durant 5 anys en un centre d'atenció preferent a Terrassa. Mestre d'Educació Física.</p> <p>(G): Hi participava com a conseqüència d'una substitució que va fer un any a Cerdanyola. Discret, aportava un punt de vista molt particular; la seva realitat era molt extrema.</p> <p>(F): Seriosa, responsable, tímida, predisposada, transferència complicada.</p>
Mestra 6 (M6)	<p>(C): Dona, 29 anys. Diplomatura en Magisteri d'Educació Física. 8 anys d'experiència.</p> <p>(E): Curs 2003/04 interina a Barberà del Vallès amb M11. Tutora de 6è i Educació Física a cicle superior. Curs 2004/05, tutora de 4art curs en una altra escola i Educació Física de cicle mitjà.</p> <p>(G): Primera participació en el grup. Segura d'ella mateixa, atrevida; els altres sovint li recordaven que li faltava experiència.</p> <p>(F): Actitud molt oberta a propostes i opinions.</p>
Mestre 7 (M7)	<p>(C): Home, 35 anys. Diplomant en Magisteri d'educació primària més postgrau en Educació Física, també Llicenciat en Psicopedagogia. 7 anys d'experiència entre primària i secundària.</p> <p>(E): Substitut a diferents escoles durant els dos anys. De vegades havia estat tutor, i unes altres especialista.</p> <p>(G): Va conèixer el grup fent una substitució en una escola de Cerdanyola. Participació condicionada a l'escola i l'horari en el qual estava. Poc pes específic per la provisionalitat.</p> <p>(F): Obert posant a la pràctica tot el que es proposava.</p>
Mestre 8 (M8)	<p>(C): Home, 24 anys. Especialista en Educació Física, 2 anys d'experiència</p> <p>(E): Psicomotricitat a infantil i Educació Física a Cicle inicial. Mitja jornada.</p> <p>(G): Va entrar al grup en el curs 2004/2005 arrel d'un interinatge en una escola de Cerdanyola. Aportacions interessants, molt motivat i proper a la teoria. Agraït per l'aprenentatge que li oferien els més veterans.</p> <p>(F): Molt constant. Va portar a terme algunes de les propostes del curs juntament amb la M2.</p>
Mestre 9 (M9)	<p>(C): Home, 45 anys. Diplomant en Magisteri d'educació primària i infantil, mestre de català i postgrau d'Educació Física. 25 anys d'experiència de mestre, dels quals 20 ha exercit d'especialista d'Educació Física.</p> <p>(E): Cap d'estudis molt implicat. Especialista Educació Física. Treballava amb M10.</p> <p>(G): Gran pes específic, tot i que no era massa constant. Donava al grup una visió històrica sobre el que havia treballat. Aportava moltes experiències i opinions. Parlava molt.</p> <p>(F): Durant el curs acadèmic 2004/2005 gairebé no va assistir. Idees fixes, opinava críticament sobre tot el que es proposava.</p>
Mestra 10 (M10)	<p>(C): Dona, 44 anys. Diplomada en magisteri d'educació primària + postgrau d'Educació Física. 26 anys d'experiència de mestra, dels quals 5 ha exercit d'especialista d'Educació Física.</p> <p>(E): Educació Física a infantil i cicle inicial; també era tutora de cicle inicial.</p> <p>(G): Inicialment, influenciada per les opinions d'M9; evolució cap a l'autonomia.</p> <p>(F): Responsable i sincera, aportava a la formació una visió molt propera a la seva pràctica.</p>

Mestre (M11)	11	<p>(C): Home, 27 anys. Especialista d'Educació Física + Primer cicle INEFC. Entrenador de Hoquei. 3 anys d'experiència escolar</p> <p>(E): Educació Física fins a 4art. A l'escola amb M6. Donava importància al treball d'actituds.</p> <p>(G): Feia valer la seva opinió; el grup considerava les seves aportacions utòpiques. Era molt innovador i lluitava perquè se l'escoltés. La seva influència estava poc condicionada per la de la resta.</p> <p>(F): Curs 2004/2005 no va assistir, havia començat psicopedagogia i havia de ser pare. Molt innovador, molt predisposat, mostrava interès.</p>
Mestre (M12)	12	<p>(C): Home, 28 anys. Diplomat en Magisteri d'Educació Física + Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE). 6 anys d'experiència com a mestre, dels quals 2 ha exercit com a tutor sense Educació Física i 4 com a especialista més tutoria.</p> <p>(E): Educació Física a 4art, a més de la tutoria de 4art A.</p> <p>(G): Entrada tímida i a l'expectativa, però amb opinions fermes. Implicació elevada i motivació cap a la innovació.</p> <p>(F): Es va incorporar al grup durant el curs 2004/2005, aportava un punt de vista molt particular i energia.</p>
Mestre (M13)	13	<p>(C): Dona, 50 anys. Diplomada en Magisteri d'Educació primària + postgrau en Educació Física. 27 anys d'experiència, dels quals 20 ha exercit com a especialista.</p> <p>(E): Molt implicada a l'escola com a especialista.</p> <p>(G): Feia tres anys que hi participava, però tenia molt pes específic.</p> <p>(F): Activa i compromesa, defensava el treball en equip i la condició de mestre. Curs 2004/2005, no va assistir per lesió.</p>
Mestra (M14)	14	<p>(C): Dona. Mestra d'educació primària amb postgrau d'Educació Física.</p> <p>(E): A Terrassa com especialista d'Educació Física.</p> <p>(G): Feia cinc anys que hi participava arrel d'una substitució en una escola de Cerdanyola. No tenia plaça fixa, però era interina.</p> <p>(F): Havia participat només a 2 sessions per maternitat, però havia fet un seguiment de la tasca de grup.</p>
Mestre (M15)	15	<p>Només va participar a la primera sessió del curs, i va manifestar que no li interessava la dinàmica i el tema. De fet, estava fent d'especialista d'Educació Física per manca de personal a l'escola. Però no era la seva vocació, no s'acabava de sentir còmode amb la matèria.</p>
Alumna 1 (A1)		<p>Noia, 21 anys, estudiant de 3er de Magisteri d'Educació Física i esportista d'elit (judo).</p> <p>Curs 2003/2004 <i>practicum</i> a l'escola de l'M9, paral·lelament participava a la formació. Aportacions interessants; va fer un parell de sessions a la resta del professorat on exposava com aplicar el judo a les escoles.</p>
Alumne 2 (A2)		<p>Noi, 22 anys estudiant de 3er de Magisteri d'Educació Física.</p> <p>Curs 2003/2004 <i>practicum</i> a l'escola de l'M13. Paral·lelament participava a la formació. Aparicions espontànies, però interessants, en el curs.</p>
Formadora Principal(F)		<p>Dona, 44 anys, professora de didàctica de l'Educació Física de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral l'any 2000, temàtica: Els continguts actitudinals en l'Educació Física a l'educació primària.</p> <p>1era vegada que plantejava un curs de formació permanent per a mestres d'Educació Física de primària en educació en valors. Convençuda de com portar-lo a terme.</p> <p>Relació amb el Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola anterior al curs. Rol de formadora principal, tasques d'assessoria i coordinació. Relació horitzontal amb els mestres, amb la investigadora, relació propera, treball conjunt per millorar el resultat de la investigació i de la formació.</p>

Investigadora (I)	Dona, 27 anys llicenciada en Educació Física i professora associada del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB; en el moment de la investigació era becària FI del mateix departament. Relació amb el Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola a partir del Seminari de formació. Rol de formadora i investigadora. Amb la formadora principal intercanvi constant d'informació tant en les fases de preparació de les sessions com en les fases d'avaluació de les mateixes.
-------------------	---

Q14: Descripció dels participants-informants

La descripció dels participants va facilitar la interpretació de la informació que havien donat cadascun d'ells.

4- ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

La investigació qualitativa suposa una indagació holística desenvolupada en un ambient natural en què els humans són l'instrument principal de recollida de dades; per altra banda, la investigadora, a més de recollir les dades que proporcionen els participants, les interpreta per donar-hi un significat particular (Lincoln i Guba, 1985).

Per poder dur a terme la recollida de dades, calen unes estratègies metodològiques. En aquest cas, s'han escollit les que s'apunten a continuació: l'observació, l'entrevista i l'anàlisi de contingut.

4.1- OBSERVACIÓ

L'observació és l'estratègia metodològica que ha aportat informació més rellevant al llarg de la investigació.

No és estrany que molts autors coincideixin a dir que l'observació és la tècnica més utilitzada dins el camp de la investigació qualitativa. Tot i així, la multiplicació de projectes d'investigació ha fet que els investigadors hagin recorregut a tècniques més ràpides i fàcils, prescindint dels avantatges que suposa una observació acurada (Caplow, 1972).

A diferència de l'observació positivista, l'observador o observadora naturalista no intervé, ni manipulant ni estimulants els seus objectes d'observació, ni els interroga ni els encomana cap tipus de tasca que pugui alterar o condicionar el seu comportament. La investigació naturalista procura mantenir les condicions de la situació que s'estudia.

4.1.1- JUSTIFICACIÓ

A la llum de les aportacions que fa Ruiz (1996), analitzarem les raons que justifiquen l'observació com la principal tècnica de recollida de dades de la tesi.

Aquesta tècnica ha permès recollir dades sense interferir en el desenvolupament del fenomen, primant la naturalitat i la complexitat per damunt de la manipulació i la simplificació, reduint al mínim els efectes que provenen de la presència al camp de la investigadora; tot i així, cal ser conscients de que mai no s'acaba d'aconseguir del tot.

Altrament, la metodologia interpretativa utilitza l'observació per captar el significat que els actors socials donen al seu comportament i al comportament aliè. No es pot deixar de distingir entre l'objectivitat del contingut d'una informació i la subjectivitat de la mateixa (Ruiz, 1996). Així, doncs, com que l'observació és un acte subjectiu, s'ha curat molt la possibilitat que les interpretacions de les observacions fossin errònies o esbiaixades pels prejudicis de la investigadora. Aquest afer s'ha solucionat contrastant la informació recollida per l'observadora amb els actors.

Un altre aspecte que hem considerat important de l'observació naturalista és el realisme dels seus relats. Woods (1989:39) ho descriu de la següent manera: "La negociació de l'accés no consisteix només en entrar en una institució o grup amb l'únic sentit de travessar el llindar que separa el món exterior de l'interior, sinó en el de travessar diversos llindars que indiquen el camí al cor d'una cultura". És a dir, advoca pel realisme de l'observació naturalista.

4.1.2- TIPUS D'OBSERVACIÓ

La classificació que es fa a continuació es basa en el grau d'implicació de l'observador en el procés; per tant, si es té en compte aquesta premissa, els diferents tipus d'observació poden ser:

- a) *Observació externa o no participant.* L'observador no pertany al grup motiu d'estudi. Se'n coneixen dos tipus:
 - a. *Directa:* quan s'entra en contacte directe amb la realitat, es fonamenta bàsicament amb l'entrevista i el qüestionari.
 - b. *Indirecta:* es basa en dades estadístiques (censos) i fonts documentals (premsa, arxius) i l'investigador no participa en l'obtenció de dades.
- b) *Observació interna o participant.* L'observador participa de la vida del grup o organització que estudia i entra en conversa amb els seus membres. També en aquests casos se'n pot parlar de dos tipus:
 - a. *Participació passiva:* interacció mínima per aconseguir una major objectivitat.

- b. *Participació activa*: l'observador s'integra totalment al grup amb tasques i relacions. D'aquesta manera, coneix més les expectatives, valors i creences de la gent.

En aquest cas, **l'observació ha estat participant i activa**, i la investigadora-observadora ha assumit el mateix rol que els mestres. Així, s'ha aconseguit una proximitat molt gran amb la personalitat dels participants, i ha estat més fàcil poder explicar la seva acció.

4.1.3- PROCEDIMENT

La descripció del procés es basa amb els punts que determina Caplow (1972).

A- CONDICIONS PRÈVIES

Per tal que la realitat a estudiar fos alterada mínimament, ha estat molt important definir el paper que l'observadora volia jugar en aquest afer, de manera que la situació no quedés massa alterada. Per aquesta raó s'ha hagut de definir i limitar la seva relació amb els observats.

En aquest cas, el paper de la investigadora dins el camp ha estat, tal com s'ha comentat més amunt, el d'observadora participant i activa; per tant, la relació amb els participants ha estat totalment oberta i flexible. Tant els participants com la pròpia investigadora coneixien bé els objectius de la investigació, i la retroacció d'uns envers l'altra ha estat totalment sincera. De manera que no tenia sentit limitar d'antuvi la relació amb els participants, ja que la mateixa relació ha estat la que ha posat els límits.

Per un altre costat, és important que l'observadora es familiaritzi amb els objectius de l'observació; és a dir, cal que tingui molt clar què persegueix i entengui quina és la raó per la qual està utilitzant l'observació i no una altra tècnica. Tot i així, aquest aspecte no ha estat massa rellevant en la tesi, perquè l'observadora ha estat la que ha dissenyat la investigació i, per tant, n'ha conegut els objectius de del primer moment. També és cert, però, que la recurrència pròpia de la investigació interpretativa ha exigut, en més d'una ocasió, matisar-los o redefinir-los.

I, finalment, el darrer aspecte que s'ha tingut en compte des del principi ha estat la planificació de l'entrada al camp, per evitar, en primer lloc, el rebuig o suspicàcies inútils per part dels participants; i en segon lloc, per l'ètica de la investigació, ja que els subjectes implicats en la investigació han de conèixer l'ús que es farà de la informació que ells proporcionen.

En aquesta investigació, l'entrada al camp s'ha plantejat des del començament de forma escrita i amb consentiment firmat. (Veure Annex 2 (A2) al CD adjunt).

B- FASES I CONSIDERACIONS

Ruiz (1996) és partidari d'anotar les observacions sobre el terreny, o si més no de fer-ho el més aviat possible. Considera que les que es guarden per l'endemà cal considerar-les perdudes. A més, recorda que és important que l'observadora també anoti les accions pròpies.

Woods (1989:60) afirma que les notes de camp són "apunts realitzats durant el dia per refrescar la memòria sobre el que s'ha vist i el que es vol guardar, i notes més extenses escrites amb posterioritat".

En tot cas, no tots els autors estan d'acord amb aquesta afirmació. Taylor i Bodgan (1992:81) manifesten l'opinió que "la presa de notes fa recordar a la gent que es troben sota vigilància constant".

Fins i tot Woods (1989:60), en un moment determinat, afirma que "els presents es poden sentir espiats o, d'alguna manera, jutjats o avaluats."

En una altra ocasió, Taylor i Bodgan (1992) no es posen d'acord sobre el fet de prendre notes i utilitzar dispositius mecànics al camp. Erikson (citada a Wittrock, 1989:260), en canvi, considera que els enregistraments ofereixen l'opció d'assajar una anàlisi molt més exhaustiva, ja que permeten tornar a l'escena una i altra vegada.

Al llarg del procés de recollida de dades per la tesi, s'han pres notes i s'han utilitzat dispositius mecànics d'enregistrament al camp. Tot i que s'ha considerat la possibilitat que aquestes actuacions haguessin pogut modificar el comportament dels presents, els efectes s'han valorat més com a enriquidors que no pas com a obstaculitzadors. Per un altre costat, com que la permanència de la investigadora al camp ha estat molt dilatada, els participants s'han acabat acostumant a aquestes eines i, per tant, han deixat de ser un obstacle.

També s'han pres algunes notes de camp al llarg del procés; i així mateix s'han utilitzat sistemes d'enregistrament de la veu amb un petit enregistrador situat al mig de la taula en la qual tenia lloc la formació.

Les dades recollides amb l'observació seran triangulades amb altres fonts.

C- CONTINGUT DE L'OBSERVACIÓ

Com que les notes de camp que s'han pres han estat molt poques, i només per a complementar l'enregistrament, no es tractarà com un instrument a part; tot i així, s'apuntaran algunes consideracions que apunta Caplow (1972).

Les notes de camp han d'incloure la data, l'hora i la durada de l'observació; el lloc exacte, les circumstàncies concretes, les persones presents i les respectives funcions, la funció que s'atribueix a la investigadora, tots els aparells de suport utilitzats i tots els esdeveniments circumstancials.

Les opinions i les deduccions extretes de les notes de l'observadora han estat anotades separatament, i les converses i opinions han estat transcrites en estil directe; fins i tot quan no ha estat possible fer una transcripció completa els resums s'han redactat en primera persona.

Tot i que la tesi vol expressar un procés d'investigació de forma lineal, les accions i els esdeveniments analitzats no ho són. Per aquesta raó, la presa de dades i l'anàlisi de les mateixes s'ha anat fent de forma simultània per tal de poder apreciar les interaccions que es produeixen amb la realitat.

A més, s'han contemplat les estratègies de rigor que es concreten amb les següents actuacions (Ruiz, 1996) :

- a) Controlar l'observació des del començament per evitar tipificacions i interpretacions prematures.
- b) Contrastar la informació acumulada amb persones que puguin desmentir la informació, però alhora posar en dubte la pròpia informació.
- c) En cas de fer una opció de mostreig estratègic, cal superar el risc d'haver escollit un cas que no respongui a les preguntes de la investigació.
- d) Identificar variacions formals i informals que els actors atribueixen al tema i als seus actes per tal de col·leccionar i destacar els casos més recurrents per poder distingir allò típic d'allò atípic, allò rutinari d'allò conjectural. Comprovar l'existència de casos contradictoris i anormals que permetin oferir una altra perceptiva a l'enfocament.

En conclusió, s'ha utilitzat l'observació participant i activa amb un mostreig universal; és a dir, sense centrar l'atenció en cap informant. En tal cas, s'han utilitzat com a suport la presa de notes in situ i l'enregistrament d'àudio.

4.2- ENTREVISTA

Una entrevista consisteix a aconseguir, mitjançant preguntes formulades en el context o mitjançant altres tipus d'estímul –per exemple visuals- que les persones informants proporcionin informació rellevant per a la investigació (Heinneman, 2003).

L'entrevista és una tècnica que ofereix la definició personal que l'entrevistat atribueix a la situació (Ruiz, 1996). En la mateixa línia es troben Taylor i Bodgan (1992:101), els quals defineixen l'entrevista en profunditat com a “trobades entre l'investigador i l'informant dirigides cap a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte de les seves experiències, o situacions, tal i com s'expressen en les seves pròpies vides”; des d'aquesta perspectiva, la investigadora és només una facilitadora del discurs.

Una altra característica que defineix l'entrevista és la relació que s'estableix entre la investigadora i l'informador o informadora. De fet, Ruiz (1996:165) i Pérez-Serrano (1994) afirmen que el procés d'entrevistar es concreta en un intercanvi humà que requereix interacció, creació i captació de significats influïts per trets culturals, biològics, socials o conductuals tant de l'entrevistadora com de l'entrevistat o entrevistada.

4.2.1- JUSTIFICACIÓ

Les raons per les quals en aquesta investigació s'ha apostat per introduir l'entrevista com a tècnica de recollida de dades es justifiquen pels avantatges i els inconvenients que ofereix (basat en la classificació que fa Heinneman, 2003):

Els punts forts que l'entrevista ofereix a la investigació són els següents.

- Permet descobrir fets no observables com ara: significats, motius, punts de vista o bé opinions; aspectes molt importants a considerar en el nostre camp d'estudi.
- No se sotmet a limitacions espai-temporals; és a dir, permet indagar sobre el passat o sobre els plans de futur.
- Ofereix la possibilitat de centrar el tema; d'aquesta manera es pot recollir informació sobre els aspectes més interessants, amb l'objectiu de completar o adquirir nova informació.
- Mitjançant l'entrevista, es pot complementar el punt de vista propi amb un altre d'aliè.

- Permet captar informació de molts tipus: verbal, no verbal, actitudinal... d'aquesta manera es capta la complexitat de les percepcions dels participants i les experiències en relació amb el procés viscut.

Per altra banda, però, també s'han de considerar els inconvenients per tal de poder realitzar una elecció encertada:

- Si l'entrevistadora no aconsegueix guanyar-se la confiança de l'informant, les respostes que aquest pot donar poden ser manipulades; és a dir, l'informant pot donar les respostes que pensa que són les correctes, o les que no el comprometen o... En tot cas, això no és un inconvenient, a parer meu, ja que els informants són persones que participen en la formació i, per tant, la relació de confiança és prou substancial.
- Quan es parla de preguntes de resposta oberta, de vegades l'explicació es pot veure condicionada per la manca de riquesa de vocabulari de l'informant; caldrà tenir en compte aquest aspecte a l'hora de fer la interpretació.
- L'entrevistadora ha de tenir certa experiència, perquè si no l'entrevista pot discórrer sense arribar a donar la informació que se n'espera. Tant si l'entrevista és oberta com tancada, cal que rere seu hi hagi uns objectius molt clars.

Havent analitzat els avantatges i els inconvenients que ofereix l'entrevista per poder assolir l'objectiu d'estudi, es considera que l'entrevista pot ajudar a:

- Aprofundir en els aspectes no aclarits suficientment amb les dades obtingudes mitjançant les altres tècniques.
- Triangular les informacions i, per tant, donar-los validesa interna.
- Obrir altres vies d'estudi que possiblement no s'havien contemplat fins al moment; en definitiva, donar llum a d'altres preguntes.

4.2.2- TIPUS D'ENTREVISTES

Un com situats en la tècnica, convé concretar el tipus d'entrevista que més s'adapta a les necessitats de la investigació.

Elliott (1993) parla de tres tipus d'entrevistes³⁴: l'estructurada, la semiestructurada i la no estructurada. La classificació és feta en funció del grau de sistematització dels

³⁴ Hi ha altres autors que fan classificacions més extenses, però les desestimem, ja que la proposta que fa Elliott s'adapta perfectament a les necessitats i a l'objecte de l'estudi.

continguts i procediments que defineixen l'organització de l'entrevista anticipadament; aquesta sistematització repercuteix en la llibertat d'expressió de l'entrevistat, així com en la flexibilització i adaptació de l'entrevista al context.

Per tant, el model pel qual s'ha optat és l'entrevista **semiestructurada i individual**, per les característiques intrínseques que ofereix: és holística i no directiva, però parteix d'un guió previ que s'adapta tant a les necessitats de la investigadora com a les de l'informant; tot i així, en alguns moments ha estat necessari introduir noves preguntes.

Amb l'entrevista es pretén comprendre el punt de vista dels informants, més que no pas explicar una situació. No s'esperen respostes correctes, sinó sinceres; en alguns casos contestades amb emocions o sentiments, i en d'altres fent ús de la raó.

4.2.3- PROCEDIMENT

Sempre ha estat la investigadora la que ha entrevistat, de manera que les preguntes de l'entrevista s'han formulat relacionadament amb els temes; no s'ha esperat una resposta categoritzable immediatament (característica de les entrevistes estructurades). L'actitud ha estat empàtica per entendre el significat de les respostes i poder-ne formular d'altres que fossin d'interès per la investigació i per l'informant. De la mateixa manera que s'han introduït i tret preguntes quan s'ha considerat pertinent. La pregunta s'ha formulat i explicat tantes vegades com ha calgut i s'ha procurat evitar-ne el to avaluatiu, bo i mantenint l'equilibri entre la familiaritat i la professionalitat. Cada informant, per tant, ha rebut el seu conjunt de preguntes individualitzat segons la informació que d'ell s'esperava.

L'entrevista s'ha fet al final de les observacions, però ha estat l'informant qui, finalment, ha decidit el dia i el lloc; així es garantia que se sentís còmode per ser entrevistat.

S'han utilitzat records de la pròpia experiència (estimulació del record) per donar sentit a moltes de les preguntes. Com afirma Ruiz (1996:171), "l'entrevista concedeix a l'home, a l'actor social, com una persona que construeix sentits i significats de la realitat ambiental... interpreta i manipula la realitat a través d'un marc complex de creences i valors, desenvolupat per ell, per categoritzar, explicar i predir els successos del món... Per comprendre per què les persones actuen com actuen cal comprendre no només el sentit compartit, sinó el sentit únic que ells donen als seus actes."

També s'han fet protocols per tal de respondre al valor d'aplicabilitat. (Veure Annex 1 (A1) al CD adjunt).

Tot i que l'observació s'ha fet amb mostra universal, per a l'entrevista s'han escollit informants clau, perquè s'ha considerat que era important que haguessin participat a la totalitat del curs, cosa que no tots havien fet.

Segons (Stake, 1999), la selecció s'ha fet seguint criteris d'una *rendibilitat* que suposa que les característiques dels informats seleccionats ofereixen bones possibilitats d'aprenentatge sobre el tema objecte d'estudi, mitjançant la comprensió de la particularitat i la unicitat dels mateixos.

Segons Miles i Huberman (1994), la selecció s'ha fet mitjançant un mètode no probabilístic, concretament intencional, ja que s'han escollit aquells informants que podien aportar informació rellevant.

En conclusió, s'han fet entrevistes semiestructurades i individuals als sis mestres que més han participat en el curs, i també a la formadora, per tal de treure informació vàlida per triangular amb les dades de l'observació.

4.3- ANÀLISI DE CONTINGUT

Segons Heineman (2003), l'anàlisi de contingut és una tècnica utilitzada per la captació sistemàtica i interpretació del contingut de textos, fotos, pel·lícules, etcètera; l'objectiu és la seva valoració. Les fonts poden ser fruit de la pròpia investigació (entrevistes, protocols, enregistraments, o bé produïts en altres contextos (lleis, materials...). En tot cas, l'objecte pot ser el propi contingut o bé les característiques de qui l'escriu.

Ruiz (1996) acaba de clarificar el concepte: l'anàlisi de contingut no és més que una tècnica per llegir i interpretar el contingut de tot tipus de documents: textos històrics, textos propis o aliens, textos espontanis o preparats prèviament i orientats per a la seva anàlisi, documents personals, etcètera.

4.3.1- JUSTIFICACIÓ

Per justificar la idoneïtat d'aquesta tècnica en el context de la investigació que s'està exposant, s'utilitzaran les aportacions que presenta Heinneman (2003) sobre els avantatges i els inconvenients.

En primer lloc, el fet que la interpretació d'anàlisi de contingut no influeixi sobre el comportament o les actituds dels informants ens sembla una bona característica per a una tècnica que ha d'aportar informació complementària per a triangular amb la que es recull amb l'estratègia principal: l'observació .

En segon lloc, la recollida de material no és estructurada; és a dir, els documents o materials susceptibles de ser analitzats no vénen determinats prèviament, almenys no tots, de manera que alguns documents es preparen per ser analitzats posteriorment, però la majoria no.

I, finalment, els documents estan disponibles per ser revisats i analitzats en qualsevol moment.

Per altra banda, la dificultat per discernir el que diu el text, amb el que volia dir l'emissor i la interpretació del receptor; i la necessitat de conèixer molt bé el context en què ha estat escrit per poder-li donar el significat correcte, són dos aspectes que cal contemplar.

4.3.2- FASES I CONSIDERACIONS

Existeix un protocol d'anàlisi (veure Annex 3 (A3) al CD adjunt) que contempla els aspectes que proposa Heinneman (2003:153).

- Lectura del document: autor i context, idees principals i tema, presentació del contingut (imatges, dades, text, argumentació...), a qui va adreçat el document i la relació amb l'autor, intenció del document.
- Determinació de la unitat d'anàlisi que poden ser: unitats físiques (estructura formal, freqüències), unitats referides al tema, unitats analítiques (interpretacions de l'emissor).
- Categorització. Aquest apartat ja s'explicarà posteriorment, ja que li volem dedicar un capítol sencer.
- Identificació de les categories en el document.

Els documents que s'han analitzat són els següents:

- Documents generats per a la formadora i la investigadora pel desenvolupament del seminari de formació
 - Material previ de cada sessió.
 - Material posterior de cada sessió.
- Documents generats pels mestres
 - Material generat com a conseqüència de la intervenció a l'aula.
 - Material generat com a conseqüència d'una proposta provinent de les formadores.

La informació que ha proporcionat aquest instrument ha estat triangulada amb les dades obtingudes a través dels altres instruments de recollida d'informació.

5- ANÀLISI I TRACTAMENT DE DADES

En qualsevol estudi interpretatiu cal parlar de les dades que es recullen i les seves característiques, així com del tractament que se'n fa.

En aquest apartat es farà un anàlisi epistemològic de les dades que s'han recollit en relació amb el tipus d'investigació que s'ha desenvolupat, i tot seguit es descriurà el procés d'anàlisi i el tractament de dades.

5.1- LES DADES QUALITATIVES³⁵

Les dades qualitatives són elaboracions riques de naturalesa descriptiva que recullen una àmplia i diversa gamma d'informació recopilada en un període de temps relativament perllongat. Són molt denses, informativament parlant, i requereixen una mínima instrumentalització per ser recollides. Normalment, s'obtenen a partir de procediments enlloc d'instruments. Al·ludeixen a la comprensió del món des del punt de vista dels participants, i també es denominen fenomenològiques o naturalistes, atenent-se a l'enfocament de la investigació a la qual s'inscriuen. En el nostre cas, parlem de dades fenomenològiques.

Alhora són difícilment reproduïbles, ja que són específiques d'un context i un moment determinat (podem veure-ho com una limitació o com una característica).

Les dades en elles mateixes tenen una importància relativa, esdevenen el fonament descriptiu de la comprensió. Així, en aquesta dada descriptiva o bruta, s'hi aplica el component interpretatiu o d'elaboració conceptual.

5.2- ANÀLISI DE DADES QUALITATIVES

L'anàlisi de dades correspon a una de les fases que es desenvolupa en el procés de tesi, que consisteix en donar sentit a la informació, tot organitzant les dades recollides per tal d'establir unitats descriptives, categories i models. El més important, per tant, és donar sentit i significat a l'amalgama de dades i informacions recollides durant el procés.

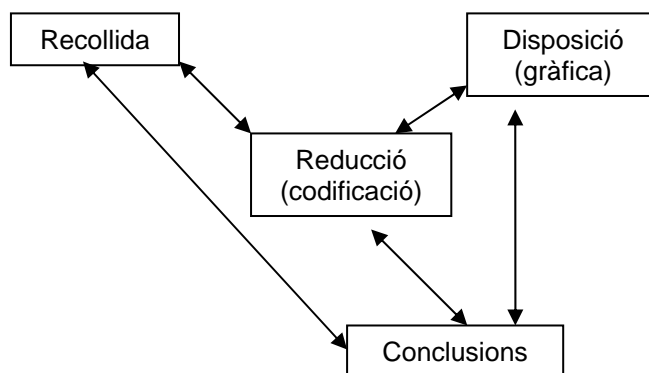
³⁵ Idees extretes del seminari fet amb la Mari Paz Sandin en el marc del Curs de Doctorat. Introducció al programa de Anàlisis de datos cualitativos Atlas Ti. Març de 2005.

Però, com en tants altres moments de la redacció de la tesi, ens trobem amb la necessitat de plasmar de forma consecutiva la recollida de dades i l'anàlisi de la mateixa, quan en realitat, a la investigació qualitativa, les fases de recollida i anàlisi de dades són interdependents i, per tant, es donen de forma recurrent. Els que millor ho expressa són Taylor i Bodgan (1994:167) quan afirmen que l'anàlisi de dades "és un procés en continu progrés dins la investigació qualitativa... un procés dinàmic i creatiu [...] de manera que allò que inicialment eren idees i intuïcions vagues es refinan, s'expandeixen, es descarten o es desenvolupen completament."

5.2.1- MODEL D'ANÀLISI DE DADES.

La tesi respon al model de Miles and Huberman (1994), que es concreta en quatre fases: la recollida de dades, la reducció (codificació), la disposició gràfica i la redacció de conclusions.

Aquestes fases no són moments diferenciats en el procés analític, sinó diferents operacions sobre el corpus de dades que configuren un procés infragmtable, recurrent, circular i deductiu-inductiu.



F11: Model d'anàlisi de dades qualitatives. Miles i Huberman (1994)

Tot seguit es farà una descripció de cadascuna de les fases implicades en aquest procés.

A- RECOLLIDA DE DADES

Les tasques pròpies d'aquest estadi estan molt relacionades amb el concepte de dada qualitativa que s'ha exposat a l'inici de l'apartat, recordem que estem parlant de dades informatives, fenomenològiques i situades.

A totes aquestes característiques cal afegir-hi el component personal o subjectiu que aporta la seva recollida. És a dir, hom recull aquelles dades que són significatives i útils per a la seva investigació. Per tant, en cap moment la recollida de dades és un

procés aleatori, espontani o atzarós. La investigadora posa èmfasi en aquelles dades que ajuden a respondre els objectius que s'ha marcat per a la investigació, i les expressa i plasma en funció del seu marc conceptual, les seves idees i intencions.

"Tanmateix, la informació que proporcionen els fets o fenòmens no poden ser entesos per la investigadora de forma passiva. Quan recull les dades, la investigadora no forma part directament de les realitats que es presenten davant d'ella, sinó que es dona un procés de percepció de les mateixes, identificant els elements que les componen i, freqüentment, enunciant proposicions narratives que tracten de descriure-les. Tant la manera com es focalitza la seva percepció com la manera com s'exposa, implica un referent teòric i conceptual que condiona la forma d'interpretar el que passa davant els seus ulls" (Rodríguez, Gil i García, 1996:198).

Així, les dades per elles mateixes ja són una elaboració conceptual de la realitat. D'aquesta manera, per alguns autors, la recollida de dades és una forma primitiva d'anàlisi que està condicionada pels referents teòrics i metodològics que guien la investigació i per les tècniques o procediments utilitzats per a la recollida d'aquesta informació.

Per tant, en la recollida de dades es torna a recuperar la idea de la doble hermenèutica. La dada qualitativa expressa la interpretació que fa la investigadora del punt de vista que el subjecte participant té de la realitat investigada.

En aquesta investigació, la recollida de dades l'ha fet sempre la investigadora, a través de l'observació participant, l'entrevista i l'anàlisi de contingut.

S'han recollit dades durant dos anys, i aquesta fase s'ha anat interrelacionant amb l'anàlisi de les mateixes (una anàlisi, en un principi, feta més de forma intuïtiva que sistematitzada) i amb l'elaboració i reajustament del propi cas.

B- REDUCCIÓ I CODIFICACIÓ DE DADES

La informació recollida ha de ser codificada, transformada, simplificada i seleccionada, per fer-la més manejable, ja que en investigació qualitativa es treballa amb un volum molt gran de dades. Per aquesta raó, és important descriure el sistema de *codificació* de les dades que posteriorment es reduiran.

CODI	SIGNIFICAT
M1, M2, ... M14	Correspon a cada un dels mestres que han participat a la formació. D'M1a M6, han estat els mestres entrevistats
F	És la formadora principal
I	És la investigadora
A1, A2	Són alumnes en pràctiques que van participar a la formació en algun

	moment de la investigació.
EM1, ... EM6 i EF	Corresponen a les diferents entrevistes que es van realitzar.
RS1, RS2, RS3, RS4... RS20	Identifiquen les transcripcions de les diferents sessions que van conformar el curs de formació (Registre seminari sessió 1)
ADS1, ADS2, ... ADS20	Localitzen l'anàlisi dels documents que es van generar per a les sessions. (Anàlisi contingut dels documents de la sessió 1)
ADM1, ADM2,..	Corresponen a l'anàlisi de documents que van generar els mestres a les seves aules o per a la formació. El número correspon a la interpretació, no equival al mestre ni a la sessió.

Q15: Sistema de codificació

Aquests codis es troben al llarg de tot l'informe interpretatiu per agilitzar la localització de cites, o interpretacions, d'entre el gruix de dades que s'han recollit. Per altra banda, els codis també asseguren l'anonimat dels participants. Per interpretar tots aquests codis cal tenir en compte les següents consideracions:

- M1: EM1: Cita de la mestra 1 a l'entrevista que es va fer a la mestra 1
- M10: RS19: Cita del Mestre 10 en el registre de la sessió 19
- ADM1: Anàlisi de document número 1 elaborat per un mestre
- Doc2: ADS5: Anàlisi de document 2 de la sessió número 5.

Altres tasques implicades en aquesta fase es descriuen a continuació:

La identificació de les unitats d'anàlisi consisteix en detectar aquelles unitats d'informació significatives, o potencialment significatives, per a la interpretació i comprensió del fenomen a investigar.

La categorització és la fase que possibilita classificar conceptualment la informació recollida. Per a l'anàlisi de dades hi ha dos tipus de procediments que es caracteritzen pel moment i la forma com es fa la categorització, i que depenen de l'enfocament inductiu o deductiu que la guii. L'enfocament inductiu, tal com afirma Woods (1989), es basa en el fet que "els conceptes sorgeixen del camp", les categories d'anàlisi es deriven de les dades. En canvi, l'enfocament deductiu, representat per autors com Miles i Huberman (1984), defensa l'existència prèvia d'un sistema de codificació en funció del marc teòric de referència, els objectius de la investigació i les hipòtesis que orienten el treball. Malgrat que aquests posicionaments puguin semblar inicialment contradictoris, hi ha autors que defensen la complementarietat o integració entre ells. De fet, a la pràctica sovint es recorre a procediments mixtes. En definitiva, l'important és establir relacions contínues entre el marc de referència, l'anàlisi de dades i els elements conceptuals que en sorgeixen. **En aquesta tesi es defensa un procés deductiu-inductiu que va de la teoria a la pràctica i de la pràctica torna a la teoria** (a l'apartat de categorització s'explicarà més detalladament).

I finalment és necessari sintetitzar i agrupar que es tracta de reduir el nombre d'unitats sota un concepte que les representa. Per tant, s'agrupen unitats sota una categoria. Però no s'ha d'entendre com la reducció d'una sèrie de dades a uns denominadors comuns més grans, sinó que s'ha d'utilitzar per expandir, transformar i reconceptualitzar les dades a partir de l'obertura de més possibilitats analítiques.

C- DISPOSICIÓ GRÀFICA

Fins ara tenim un conjunt de dades qualitatives agrupades, ordenades sota uns conceptes que s'anomenen categories, aquest és el primer pas per a poder interpretar la informació. Però encara en cal un altre, una ordenació superior, per poder treure conclusions. Miles i Huberman (1994) proposen fer una disposició gràfica: un conjunt organitzat d'informació, presentada de forma ordenada i operativa, amb la finalitat de respondre a les preguntes de la investigació.

Una disposició suposa aconseguir un conjunt ordenat d'informació, normalment presentada de forma espacial i operativa, que ajuda a resoldre qüestions de la investigació. Alguns d'aquests procediments són les gràfiques o els diagrames, que permeten presentar les dades d'una forma diferent; per tant, podem observar les relacions i estructures que es produeixen entre elles des d'una altra perspectiva. És una manera de trencar la linialitat de les dades.

Aquesta tasca es veu facilitada quan s'utilitza qualsevol programa informàtic de dades qualitatives (en aquesta investigació s'ha utilitzat l'Atlas Ti 5.0), que tot i no substituir en cap moment la capacitat deductiva de la investigadora, pot ajudar-la en algunes fases de l'anàlisi com: seleccionar textos i codificar-los, relacionar categories i subjectes o textos, buscar i recuperar unitats codificades.

D- CONCLUSIONS

I finalment, aquesta darrera fase consisteix en reconstruir la realitat educativa des del prisma de la investigació. Després d'haver trossejat el fenomen en unitats de significat i d'haver analitzat i estudiat aquests trossets en profunditat, és necessari tornar a reconstruir tot el que s'havia deconstruït, aportant el que s'ha après durant tot el procés.

Les conclusions o resultats són il·luminacions que l'anàlisi exhaustiu i sistemàtic del procés ha fet emergir.

És important entendre aquest apartat com un més del *continuum* que suposa la investigació.

5.2.2- APORTACIONS DELS PROGRAMES INFORMÀTICS

Ja s'ha comentat que en les investigacions qualitatives o interpretatives el corpus d'informació pot ser molt extens i variat. A més, en un enfocament on cada unitat de significat pot tenir més d'un codi associat, és a dir, que les categories no són mútuament excloents, perquè precisament la riquesa rau en la multiplicitat i la riquesa de significats que es pot atribuir a una mateixa realitat, qualsevol programa de metodologia de dades qualitatives pot ajudar a organitzar-ho i analitzar-ho tot amb profunditat.

Per poder extreure un resultat satisfactori i coherent amb els posicionaments que s'han estat defensant fins ara, cal reconèixer les limitacions i les potencialitats d'aquests programes, concretament de l'Atlas Ti 5.0.

Així, hi ha una sèrie de característiques que faciliten l'anàlisi de dades d'aquesta investigació i que han justificat la utilització d'aquesta eina.

El programa ha permès organitzar i integrar la informació que s'ha recollit durant el procés d'investigació, a més ha agilitzat la recerca i recuperació de qualsevol informació i el tractament que s'hagi fet del corpus de dades. Per altra banda, ha facilitat la vinculació i l'establiment de relacions entre la informació i el tractament que se n'ha fet, i finalment ha afavorit la construcció de teoria a partir de l'establiment d'una xarxa de significats conceptuals.

Per altra banda, també considerem algunes de les crítiques a aquest tipus de suport en el tractament de dades qualitatives que provenen de les teories de la complexitat.

Aquestes defensen que la realitat no es pot entendre de forma parcel·lada i que cal interpretar-la des de la seva complexitat. Altres crítiques són les que advoquen per afirmar que l'home és l'únic ésser capaç d'interpretar i, per tant, l'intent de substituir aquesta funció per un programa informàtic és perillós.

La primera crítica deixa de tenir sentit per a nosaltres en el moment que defensem que cal desconceptualitzar la realitat per poder reconceptualitzar-la d'una manera concreta, és a dir, és necessari estudiar en profunditat elements petits per poder-los posar en una xarxa conceptual definida per relacions semàntiques, i després analitzar la nova disposició com alguna cosa més que la suma de les parts (segons model de Miles i Huberman, 1994).

I referent a la segona crítica que es planteja, farem un petit aclariment: el programa ajuda a sistematitzar i a organitzar la informació, però qui pensa i interpreta és la

persona que investiga. En certa manera, l'Atlas Ti és una eina informàtica que cal programar perquè funcioni amb la lògica que l'investigadora vol donar a la investigació.

Així, doncs, la utilització de l'Atlas Ti 5.0, en aquesta investigació queda justificada bàsicament per facilitar el procés d'anàlisi de dades en dos moments molt concrets: en primer lloc, per fer la reducció de dades; i en segon lloc, en el moment de construir les conclusions, perquè estableix noves relacions que faciliten el desenvolupament d'un cos teòric emergent.

5.3- PROCÉS DE CATEGORITZACIÓ I ANÀLISI

En una investigació qualitativa, el procés de categorització és la fase que identifica el tall qualitatiu d'un estudi, perquè justifica les conclusions a través d'una metodologia molt concreta d'anàlisi de dades.

A continuació exposarem el tipus de categorització que s'ha utilitzat, apuntarem els moments claus del procés i finalment farem una descripció de les categories que han sorgit.

5.3.1- TIPUS DE CATEGORITZACIÓ I ANÀLISI

Ja s'ha comentat anteriorment que la categorització podia ser deductiva o inductiva, però que alguns autors defensen la impossibilitat de col·locar una investigació en un extrem o l'altre, ja que els processos són mixtes, i en tot cas, el que es pot fer és marcar tendències. Així ho defensa Erickson (1992) quan planteja la idea que en investigacions empíriques no hi ha induccions pures, perquè hi ha determinats "a priori" apresos que impedeixen accedir al camp amb la ment en taula rasa, ni deduccions transcendents de les categories d'investigació, sinó esquemes de pensament que serviran de focus inductor al llarg de l'exploració del coneixement en un context etnogràfic.

Un cop fet aquest aclariment, situem aquesta investigació més propera a la tendència deductiva, perquè la primera entrada al camp es va fer amb una categorització prèviament determinada per la teoria i l'experiència de la investigadora. Però tot i així, no seria just oblidar el protagonisme que van anar adquirint les categories que van sorgir de forma emergent al llarg de tot el procés. Per tant, cal destacar el caràcter inductiu de la categorització en les fases més avançades de l'anàlisi i la interpretació de dades.

Així, doncs, tot i que a continuació s'exposarà de forma detallada com ha esdevingut tot aquest procés tant ric i complex, podem concloure que la categorització s'ha fet de forma **deductiva-inductiva**.

5.3.2- FASES DE CATEGORITZACIÓ I ANÀLISI

A- 1era FASE

Arribats a aquest fase, ja s'havia concretat i cenyit el tema de tesi i ja s'havia clarificat la intenció investigadora, és a dir, ja s'havia definit la pregunta inicial: Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica repercutís en l'educació en valors?

Aquesta pregunta encaminava la investigació cap a una bibliografia relacionada amb la professionalització docent i la didàctica de l'educació en valors, que allora eren els conceptes que definien la formació permanent que es desenvolupava amb els mestres d'Educació Física de Cerdanyola. Per tant, havent analitzat la bibliografia, es van determinar de forma deductiva les següents macrocategories.

MACROCATEGORIES	
Desenvolupament professional	Coneixements disciplinaris Coneixements pràctic-docents
Desenvolupament personal	Coneixements de si mateix

Q16: 1a fase de categorització. Gener 2004

En el seu moment, aquestes categories quedaven justificades pel convenciment que la formació en actituds, valors i normes incidia bàsicament sobre aquests dos aspectes, desestimant altres tipus de desenvolupaments que la bibliografia aconsellava incloure en cursos de formació permanent com ara la formació pedagògica, que ja la tenien els mestres de la seva formació inicial, i la formació contextual, perquè s'allunyava molt dels interessos del curs. Per tant, les macrocategories s'havien definit i justificat.

B- 2ona FASE

En el moment de determinar les categories que concretaven cadscuna de les macrocategories, hi va haver un estancament, perquè la teoria s'allunyava molt de la realitat que ja s'estava analitzant de forma encara intuïtiva -cal recordar que fins al moment ja s'havien recollit un feix força gran de dades a través dels enregistraments del seminari de formació-.

En fer una anàlisi intuïtiva i aproximativa de les dades recollides fins al moment, a més de concretar les categories, les macrocategories es van veure modificades, ja que es

va observar que el nivell d'inferència de les categories relacionades amb el context institucional i el pedagògic eren molt elevades. El resultat posterior va ser el següent:

MACROCATEGORIA		CATEGORIA
DESENVOLUP. PROFESSIONAL	Coneixement disciplinari del mestre/a respecte a les actituds, valors i normes i la seva didàctica en Educació Física	- Conceptes com actituds valors i normes
		- Formes d'ensenyar aquests continguts
		- Potencialitat de l'esport per a treballar-los
		- Paper del mestre per educar en aquests continguts
	Coneixement pedagògic. Capacitats professionals generals	- Posicionaments educatius
	Coneixement pràctic-docent respecte al treball de valors tant general com específic	- Respecte a les actituds en general
		- Respecte a les actituds relacionades amb la Competició dels alumnes
		- Respecte a les actituds relacionades amb els Hàbits higiènics dels alumnes
		- Respecte a les actituds relacionades amb l'acceptació de la diversitat dels alumnes
		- Respecte a les actituds relacionades amb Autocontrol dels alumnes
- Respecte a les actituds relacionades amb l'ordre i disciplina dels alumnes		
- Respecte a les actituds relacionades amb la Participació dels alumnes		
- Respecte a les actituds relacionades amb la Comunicació dels alumnes		
DESENV. DESENV. PERSONAL	Coneixement de si mateix a nivell personal i de relació	- Clarificació de valors
		- Emocions i sensacions que produeix el fet docent
		- Relacions amb el grup de formació
DESENV. INSTITUCIONAL	Coneixement contextual. Centrat en l'escola	- Reconeixement al treball de valors
		- Suport a la formació
		- Clima de centre

Q17: 2a fase de categorització. Maig 2004

C- 3era FASE

Posteriorment, i després d'una reunió amb els directors de tesi, aquest quadre es va modificar novament. El principal canvi consistia en incloure la metacategoria de desenvolupament institucional dins de la de desenvolupament professional, ja que la formació no incidia directament sobre la institució (escola), sinó que era el desenvolupament professional del mestre el que indirectament influenciava aquest aspecte.

Situats aquí, quedava una estructura, modificable encara, ja que s'havia plantejat la tesi des d'un punt de vista recurrent, però prou coherent amb les teories i els posicionaments que s'havien anat prenent.

Per a poder definir la formació permanent del professorat d'Educació Física respecte a l'educació en valors, no es podia considerar únicament el contingut del mateix, perquè hi havia una base epistemològica molt important que el determinava, i també unes característiques de disseny i desenvolupament que calia considerar; per aquesta raó es va valorar la necessitat d'introduir noves idees.

Per poder plantejar una educació en valors: A) És determinant considerar les teories d'educació en valors i la funció de l'educació en valors a l'escola i des de l'Educació Física; B) Cal analitzar la funció del professorat de primària i els coneixements que aquest ha d'adquirir per poder desenvolupar l'educació en valors definida prèviament per tal de concretar els continguts del curs; C) És important contemplar les característiques de la formació permanent perquè també són determinats de la formació.

Així, doncs, a propòsit d'aquelles consideracions es concretaven 13 categories i 5 macrocategories que donaven sentit i coherència interna als 3 conceptes claus de la formació, i en conseqüència a les cinc preguntes que es plantejava la investigació. Amb aquesta estructura es van dissenyar les observacions, les entrevistes i es va començar a fer l'anàlisi de dades en profunditat.

CONCEPTES	PREGUNTES	MACROCATE.	CATEGORIES
EDUCACIÓ EN VALORS	Sp 1: Com ha de ser l'EV de l'escola de primària?	Característiques	Educació en valors a l'escola
			Educació en valors a l'Educació Física
PROFESSORAT	Sp 2: Quina és la funció del professorat de primària alhora de plantejar l' EV?	Funció	Paper del mestre/a d'Educació Física en l'educació en valors
			Coneixement disciplinar
	Sp 3: Quins coneixements ha de tenir el professorat d'EF de primària per poder EV?	Coneixements	Coneixement pedagògic
			Coneixement pràctic-docent
			Coneixement contextual-cultural
Coneixement de si mateix			
FORMACIÓ PERMANENT	Sp 4: Quines han de ser les característiques de la formació permanent del professorat EF de primària per tal que aquesta repercuteixi en EV?	Metodologia formadora	Preses de decisions
			Paper de la formadora
			Disseny i aplicació metodològica
			Avaluació
		Relació epistemològica teoria-pràctica	Estructura epistemològica del curs

Q18: 3a fase de categorització. Febrer 2005

D- 4rta FASE

Però, com a conseqüència de la freqüència amb la qual apareixien nous significats, el quadre es va modificar i van aparèixer noves categories. La nova estructura, per tant, tenia 20 categories, tot i que responien a les mateixes 5 macrocategories anteriors, i també continuava donant resposta als tres conceptes teòrics.

De les transcripcions fetes en el seminari, les entrevistes i l'anàlisi de contingut dels documents generats, en total es van recollir 1161 unitats de significat, cada una d'elles associada a algunes categories existents, o a d'altres que es van anar generant.

La quantitat d'unitats de significat que es van associar a cada una de les categories és la que s'apunta a continuació. A través d'aquesta anàlisi més quantitativa –feta gràcies al programa Atlas Ti– vam poder conèixer les categories sobre les quals el professorat, la formadora o la investigadora es van manifestar en més ocasions.

CATEGORIA	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
Educació en valors a l'escola	67	5,77%
Educació en valors a l'Educació Física	66	5,68%
Paper del mestre d'EF a l'EV	46	3,96%
Coneixement disciplinar	44	3,79%
Coneixement pedagògic	33	2,84%
Coneixement pràctic-docent	146	12,57%
Coneixement cultural-contextual	95	8,19%
Coneixement de si mateix	41	3,53%
Presa de decisions	55	4,73%
Paper de la formadora	57	4,91%
Disseny i aplicació metodològica	188	16,19%
Avaluació	6	0,52%
Finalitat de la formació	21	1,81%
Creences de la formació	13	1,12%
Estructura epistemològica del curs	55	4,73%
Vinculació de la formació a un projecte	59	5,10%
Logística	54	4,65%
Grup	81	6,98%
Temàtica del curs	6	0,52%
Continuïtat	28	2,41%
	1161	100%

Q19: Percentatge de les unitats de significats. Juny 2005.

La interpretació quantitativa també aporta informació que s'interpretarà posteriorment.

En el quadre que s'apunta a continuació es fa una descripció de les categories que van esdevenir al final de l'anàlisi de dades deductiu-inductiu

CATEGORIES	DESCRIPCIÓ
Com ha de ser l'educació en valors a l'escola de primària?	
Educació en valors a l'escola	Descripció de les finalitats i responsabilitats de l'educació en valors a l'escola i propostes per a treballar-los
Educació en valors a l'Educació Física	Aportació de l'Educació Física a l'educació en valors i relació que aquesta àrea pot establir amb la resta d'àrees del currículum alhora de plantejar l'educació en valors a l'escola.
Quina és la funció del professorat de primària a l'hora de plantejar l'educació en valors?	
Paper del mestre/a d'Educació Física en l'educació en valors	Anàlisi de les diferents perspectives a les que es situa el mestre alhora d'educar en valors, i tasques que li pertoquen en funció d'aquest posicionament en funció de la relació que el mestre estableixi amb els altres agents que eduquen.
Quins coneixements ha de tenir el professorat d'Educació Física de primària per educar en valors?	
Coneixement disciplinar	Relació dels coneixements que es relacionen directament amb les disciplines del curs: educació en valors i Educació Física.
Coneixement pedagògic	Aspectes pedagògics referents a l'educació en valors des de l'Educació Física: relació professorat- alumnat-grup classe, organització de l'educació en valors des de l'àrea, metodologia del mestre/a i clima de l'aula.
Coneixement pràctic-docent	Vivències i experiències prèvies del professorat participant en el curs, reflexions sobre les pròpies accions docents i intercanvi d'experiències i opinions.
Coneixement contextual-cultural	Conjunt d'intervencions que planteja el mestre per incidir en el context social i escolar.
Coneixement de si mateix	Concepció i creences personals respecte els valors sobre els quals es reflexiona, i influència d'aquests en la construcció de la personalitat moral de l'alumnat
Com ha de ser la metodologia utilitzada en el curs de formació?	
Presa de decisions	Descripció de la responsabilitat en la presa de decisions respecte: la concepció del coneixement formatiu, l'estructuració dels continguts, el disseny de les activitats i l'organització del curs.
Paper de la formadora	Definició del rol i les funcions de la formadora en el desenvolupament del seminari.
Disseny i aplicació metodològica	Anàlisi de la tipologia de les activitats i els materials curriculars.
Avaluació	Opinions al respecte dels aspectes que defineixen l'avaluació del procés: finalitat, objecte, tipologia i temporalització.
Quina ha de ser la relació epistemològica entre la teoria i la pràctica en el curs de formació?	
Finalitat de la formació	Definició dels objectius inicials de la formació i responsabilitats en el seu plantejament.
Creences de la formació	Expectatives, valoracions i idees respecte el seminari.
Estructura epistemològica del curs	Determinació de la relació entre la teoria i la pràctica, i definició dels eixos d'estructuració del curs.
Vinculació de la formació a un projecte	Descripció de les finalitats de vincular la formació a un projecte, i relació en la temporalització del desenvolupament dels dos processos.

Quin context i quina organització afavoriran el curs?	
Logística	Anàlisi dels aspectes logístics i més formals del curs: espai on es desenvolupa, temps que s'hi dedica, reconeixement que se li atribueix i formes de finançament.
Grup	Consideracions respecte l'organització i el funcionament del grup, i les característiques del grup i els seus participants.
Temàtica del curs	Característiques de la temàtica del curs que influeixen a la formació: positivament o negativa.
Quines són les propostes de futur per millorar el curs?	
Continuïtat	Valoració dels aspectes positius i negatius del curs i recull d'idees per millorar-lo. Manifestacions respecte les possibilitats de continuïtat.

Q20: Descripció de les categories

E- 5ena FASE

Des del començament de la tesi, tota la investigació pretenia respondre aquesta pregunta: **Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica repercuteixi en l'educació en valors?**

Quan es va plantejar la resposta des dels coneixements previs de la investigadora, i fent cas a les teories que s'havien pres com a referència, la gran pregunta es va concretar en quatre subpreguntes més:

- **Sp 1:** Què s'entén per educar en valors a l'escola d'educació primària?
- **Sp 2:** Quina hauria de ser la funció del professorat d'educació primària a l'hora de plantejar l'educació en valors?
- **Sp 3:** Quins coneixements hauria de tenir el professorat d'Educació Física de primària per poder educar en valors?
- **Sp 4:** Quines haurien de ser les característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que aquesta repercuteixi en l'educació en valors de l'alumnat?

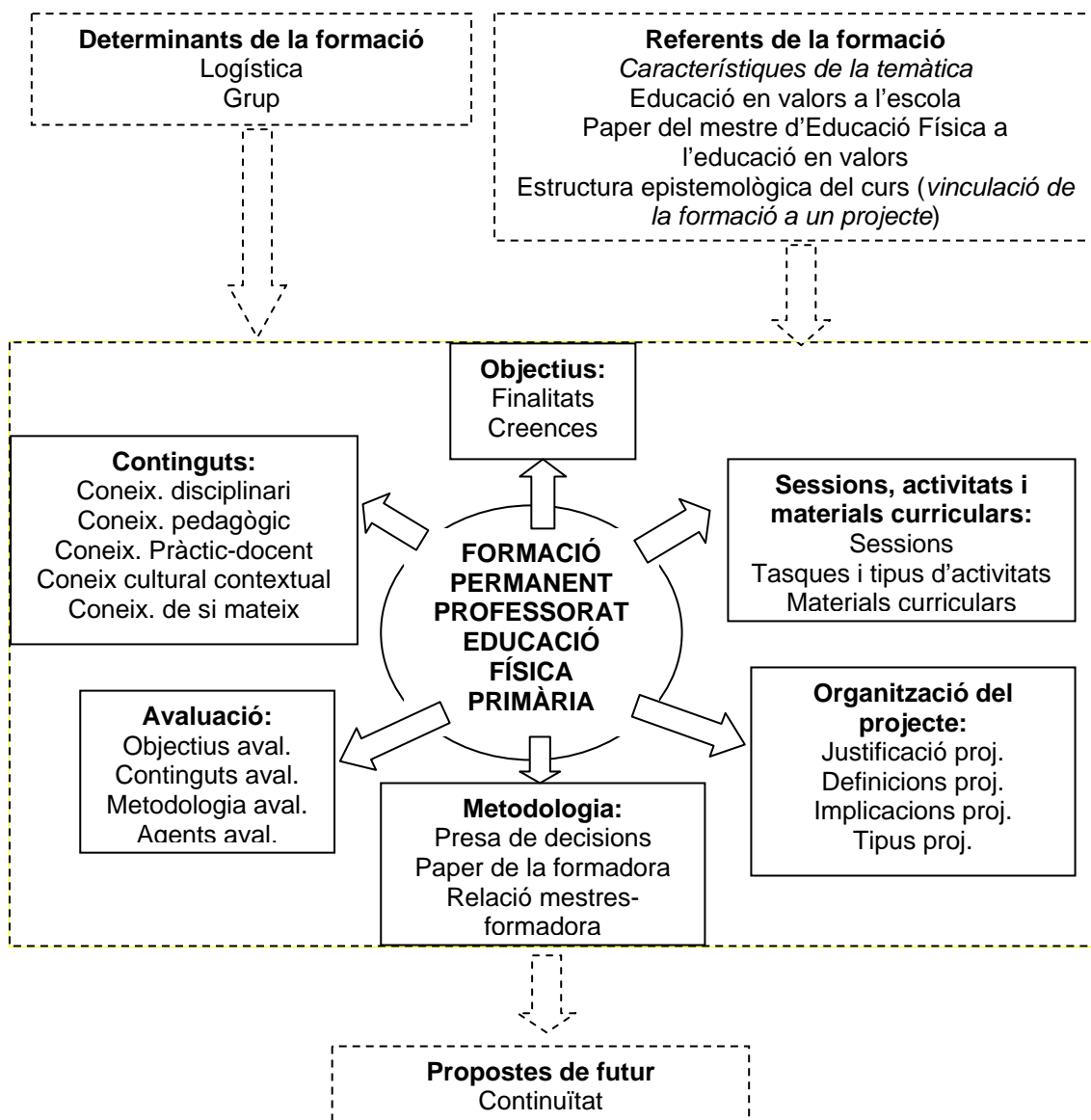
De fet, tal com hem anat descrivint, aquestes van ser les preguntes que van guiar la primera categorització deductiva, a partir de la qual es van construir els instruments i es va fer la codificació i categorització de les dades recollides.

Però en el moment d'escriure l'informe interpretatiu, ens vam adonar que l'estructura que havia funcionat fins al moment, donava lloc a noves relacions i noves categories que permetien fer un anàlisi molt més proper a la realitat que s'estava estudiant.

La nova estructura d'interpretació, que va sorgir de manera inductiva, permetia generalitzar els elements que caldria tenir en compte a l'hora de dissenyar i

desenvolupar una formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica repercutís en l'educació en valors.

A continuació s'exposen de manera gràfica les interrelacions entre les categories d'anàlisi i les macrocategories emergents d'interpretació. Es ressalten amb negreta les emergents de la interpretació, amb lletra normal les categories d'anàlisi que ja s'havien determinat anteriorment, i amb cursiva les noves categories que van sorgir al fer la interpretació. Amb ratlleta discontinua es marquen les relacions que s'estableixen entre elles.



F12: Interrelació entre categories deductives i inductives

Així, doncs, aquesta ha estat la fase més inductiva de tot el procés, ja que han estat les pròpies dades les que han anat donant nova estructura i nou significat a la realitat que anteriorment s'havia organitzat a través d'unes categories deductives. Ha estat la força de la interpretació qui ha donat un nou sentit, globalitzador i complex, a la realitat que s'havia trossejat per estudiar-la en profunditat.

Per tant, de la inducció en va sortir la categorització final.

MACROCATEGORIA	CATEGORIES	FREQ.	PERC.
DETERMINANTS	- Grup - Logística	138	11,89%
REFERENTS	- Temàtica del curs - Educació en valors a l'escola - Educació en valors a l'Educació Física - Paper del mestre d'EF a l'hora d'educar en valors - Estructura epistemològica de la formació	239	20,59%
FORMACIÓ	- Objectius - Continguts - Metodologia - Sessions, activitats i materials curriculars - Avaluació - Organització del projecte	756	65,11%
REPERCUSIONS DE LA FORMACIÓ I PROPOSTES DE FUTUR	- Influències de la formació a la pràctica - Propostes per donar continuïtat a la formació	28	2,41%
		1161	100%

Q21: Categorització inductiva. Setembre 2005. CATEGORITZACIÓ FINAL.

Per tant, l'estructura definitiva d'interpretació va agrupar les categories de manera que poguessin il·luminar la realitat educativa que s'estava analitzant, per això, les macrocategories, en lloc de respondre a uns conceptes teòrics -recordem que a l'estructura d'anàlisi eren l'educació en valors, el professorat i la formació permanent- explicaven la lògica interna d'un curs de formació, que era la resposta que buscava la investigació.

F- 6ena FASE³⁶

Però, un cop acabat l'anàlisi interpretatiu, i a punt per redactar les conclusions, vam creure que hi havia la necessitat de recuperar novament aquells conceptes teòrics que

³⁶ S'integra aquesta fase inspirada en la lectura de Medina (1996). Anàlisi de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. *Pedagogía del cuidado: Racionalidad, tradición y poder en el Currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

havíem abandonat en el moment d'interpretar les dades, calia trobar fórmules per generalitzar aquell coneixement hermenèutic i contextualitzat.

Va ser Van Manen (1983) qui ens va ajudar a justificar aquesta nova fase. Segons l'autor la fase més difícil del procés d'anàlisi és la que va lligada a la voluntat de construir referents conceptuals a partir de la investigació interpretativa.

Així, doncs, després de l'anàlisi lineal i transversal de les macrocategories, vam identificar el que Van Manen anomena **vectors qualitius**, que ens van permetre explicar des de la nostra perspectiva teòrica, els patrons subjacents a l'anàlisi de les fases anteriors.

VECTORS	MACROCATEGORIA	CATEGORIES
Educació en valors Educació Física Formació permanent	DETERMINANTS	- Grup - Logística
	REFERENTS	- Temàtica del curs - Educació en valors a l'escola - Educació en valors a l'Educació Física - Paper del mestre d'EF a l'hora d'educar en valors - Estructura epistemològica de la formació
	FORMACIÓ	- Objectius - Continguts - Metodologia - Sessions, activitats i materials curriculars - Avaluació - Organització del projecte
	REPERCUSIONS i PROPOSTES DE FUTUR	- Influències de la formació a la pràctica - Propostes per donar continuïtat a la formació

Q22: Vectors qualitius. Desembre 2005.

Vam concretar 3 vectors qualitius que travessaven les 4 macrocategories: Educació en valors, Educació Física, Formació permanent del professorat. Aquests eixos conceptuals, o vectors qualitius, són més abstractes i generals, i recullen les idees implícites a les categories ja definides. No són independents entre si, sinó que es relacionen dialècticament i són mútuament constitutius.

Des d'un punt de vista integral, la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària respecte l'Educació en Valors, quedava estretament determinada pels referents conceptuals que s'atribuïa a l'educació en valors i a l'Educació Física. Alhora, la Formació permanent que es proposava al professorat, i les seves característiques, repercutien en la definició de la pràctica docent respecte l'educació en valors des de l'Educació Física.

Aquesta reconstrucció interpretativa que recull tots els aspectes rellevants del discurs dels participants al seminari, es presentarà a l'informe interpretatiu.

Amb aquesta estructura volem transcendir, els límits de les descripcions denses o conceptes descriptius per a proposar constructes teòrics.

6- ESTRATÈGIES DE RIGOR QUE CONTEMPLA L'ESTUDI

Juntament a l'aparició de la metodologia interpretativa, va aparèixer una crítica molt forta destacant la poca rigurositat que aquesta tenia, arrel d'això, van aparèixer els criteris de rigurositat proposats per Lincon i Guba (1985).

A continuació es presenta un resum on queda plasmada l'aplicació que fa la tesi de la proposta de Lincon i Guba (1985).

CRITERIS	METODOLOGIA QUANTITATIVA	METODOLOGIA QUALITATIVA	PROCEDIMENTS
Valor veritat (isomorfisme entre les dades recollides i la realitat)	Validesa interna	Credibilitat	<ul style="list-style-type: none"> - Observació persistent (durant dos anys acadèmics). - Triangulació de fonts, tècniques, moments i escenaris (observació, anàlisi de documents, i entrevista; mestres del grup, formadora, investigadora, i experts; al llarg de tot el curs acadèmic cada mes o cada 15 dies; a l'UAB: a l'aula i al gimnàs). - Judici crític dels companys, recollida de material d'adequació referencial (enregistrament de veu i comprovació de persona externa: l'altre director de tesi). - Comprovació amb els participants. (RS: final de cada tema, E: a cada un).
Valor aplicabilitat Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos	Validesa externa	Transferibilitat	<ul style="list-style-type: none"> - Mostreig teòric (intencional en entrevistes). - Descripcions denses (la idiosincràsia de la tesi i els protocols dels instruments). - Recollida d'abundant informació (proporcionat per tots els participants i les tècniques).
Valor consistència Repetició de resultats en cas de tornar a fer l'experiment	Fiabilitat	Dependència	<ul style="list-style-type: none"> - Establiment de pistes de revisió (projecte escrit, recull de materials i conclusions, i la tesi). - Auditoria de dependència (un codirector de tesi que serà extern al projecte). - Mètodes solapats (cada objectiu analitzat des de difer. mètodes).

Valor neutralitat Seguretat de que els resultats no estan esbiaixats	Objectivitat	Confirmabilitat	<ul style="list-style-type: none"> - Auditoria de confirmabilitat (codirector de tesi extern). - Descriptors de baixa inferència (utilització de cites i imatges). - Exercici de reflexió. (Les memos de l'Atlas Ti).
--	--------------	-----------------	--

Q23: Estratègies de rigor que contempla l'estudi

A través de les següents estratègies, la investigació dona resposta a tots els criteris de rigor que presenten les autores a l'any 1985..

A- CRITERI DE CREDIBILITAT

El criteri de credibilitat queda contemplat a través d'una observació persistent, una triangulació de fonts, un judici crític dels companys en la recollida de material i una comprovació del resultat amb els participants.

Es pot assegurar que la observació ha estat persistent perquè la investigadora ha estat participant en el curs de formació mentre ha durat, és a dir, durant dos anys. Al llarg d'aquest temps, les trobades han estat cada 15 dies durant dues hores, però a més, ha assistit a les escoles dels mestres per veure la seva pràctica i s'ha trobat amb ells per a poder intercanviar opinions. Per tant, el període de permanència al camp ha estat perllongat.

Per altra banda, el disseny metodològic de la investigació ha contemplat des del primer moment la triangulació. En aquest cas, hi ha hagut triangulació de fonts ja que l'origen de la informació ha vingut per via dels mestres participants, de la formadora principal i de la pròpia investigadora.

També hi ha hagut triangulació d'estratègies metodològiques. En primer lloc, s'ha utilitzat la observació participativa-activa, també s'ha utilitzat l'entrevista, i finalment, l'anàlisi de documents.

Un altre tipus de triangulació ha estat la de moments. S'ha contemplat el que els informants claus deien a l'inici de la formació, al final del primer any, i al final del segon any, a més de tot el que han anat aportant al llarg del seminari.

Per altra banda, s'ha tingut en compte la varietat d'escenaris: el seminari de la UAB, un escenari més informal que corresponia als sopars que s'han anat fent al llarg del curs, i l'aula d'Educació Física.

També responent al criteri de credibilitat, tots els resultats parcials que han anat esdevenint de la pròpia investigació, s'han posat a judici crític d'alguns companys. Així, un cop cada mes s'ha fet una reunió amb altres companys investigadors per explicar

l'evolució del treball. Alhora, trimestralment s'ha fet una reunió amb el codirector de tesi amb el mateix objectiu.

També s'ha fet una recollida de material d'adequació referencial, cal considerar que tot el seminari ha estat enregistrat i transcrit de forma mimètica, de la mateixa manera que s'ha fet amb les entrevistes. Per altra banda, els documents que s'han analitzat per acabar de triangular la informació, també han estat arxivats i referenciats correctament per a facilitar el retorn i la consulta dels mateixos en qualsevol moment.

I ja per acabar de donar resposta a aquest criteri, sempre que s'ha recollit informació, s'ha anat comprovant amb els participants. Així, al final de cada seminari hi ha hagut un retorn de la informació transcrita i recollida en el seminari anterior. Així mateix, la transcripció de l'entrevista s'ha retornat a cada un dels entrevistats per a que poguessin fer-hi les modificacions que consideressin oportunes.

B- CRITERI DE TRANSFERIBILITAT

Per altra banda, el criteri de transferibilitat també s'ha tingut molt en compte, i se li ha donat resposta a través del mostreig teòric a les entrevistes, de fer unes descripcions denses dels informants i les situacions, i de recollir abundant informació.

Ja s'ha comentat en algun moment, que la selecció de casos i d'informants no ha estat intencional, ja que la investigació és un estudi de casos intrínsec i per tant, el cas i els informants venen determinats pel propi cas. En canvi, en el moment d'utilitzar la tècnica de l'entrevista, el mostreig, o la selecció d'informants claus, va ser teòrica i per tant intencionada -es van considerar aquells informants que millor podien respondre a les preguntes de la investigació-.

Per altra banda, s'ha procurat que les descripcions dels informants i del cas fossin prou denses com per a poder entendre la investigació dins d'una globalitat. També s'ha cuidat molt la descripció del disseny metodològic, i la descripció dels protocols d'aplicació de les tècniques. De fet, la pròpia idiosincràsia d'una tesi així ho requereix.

I finalment, també s'ha donat resposta al criteri de transferibilitat a través d'una recollida abundant d'informació que ha proporcionat els diferents informants, i que s'ha recollit a través de les diferents tècniques

C- CRITERI DE DEPENDÈNCIA

El criteri de dependència és el tercer dels que van definir Guba i Lincoln al 1985. En aquesta investigació, s'hi ha respost a través de l'establiment de pistes de revisió, amb l'auditoria de dependència, i a través de la utilització de mètodes solapats.

L'establiment de pistes de revisió s'ha fet a través de la redacció d'un projecte escrit on s'especificava tot el que esdevindria el desenvolupament de la tesi, també a través del recull de materials que estan arxivats i registrats, i mitjançant l'informe final redactat en format de tesi.

L'auditoria de dependència, en aquest cas, l'ha fet un dels codirectors de tesi, que al ser un investigador experimentat en el camp de la formació permanent, i alhora extern a tot el procés, ha pogut fer aportacions molt interessants.

Finalment, s'han considerat i utilitzat estratègies solapades per assegurar que es donava resposta a cada una de les preguntes que la investigació es plantejava.

D- CRITERI DE CONFIRMABILITAT

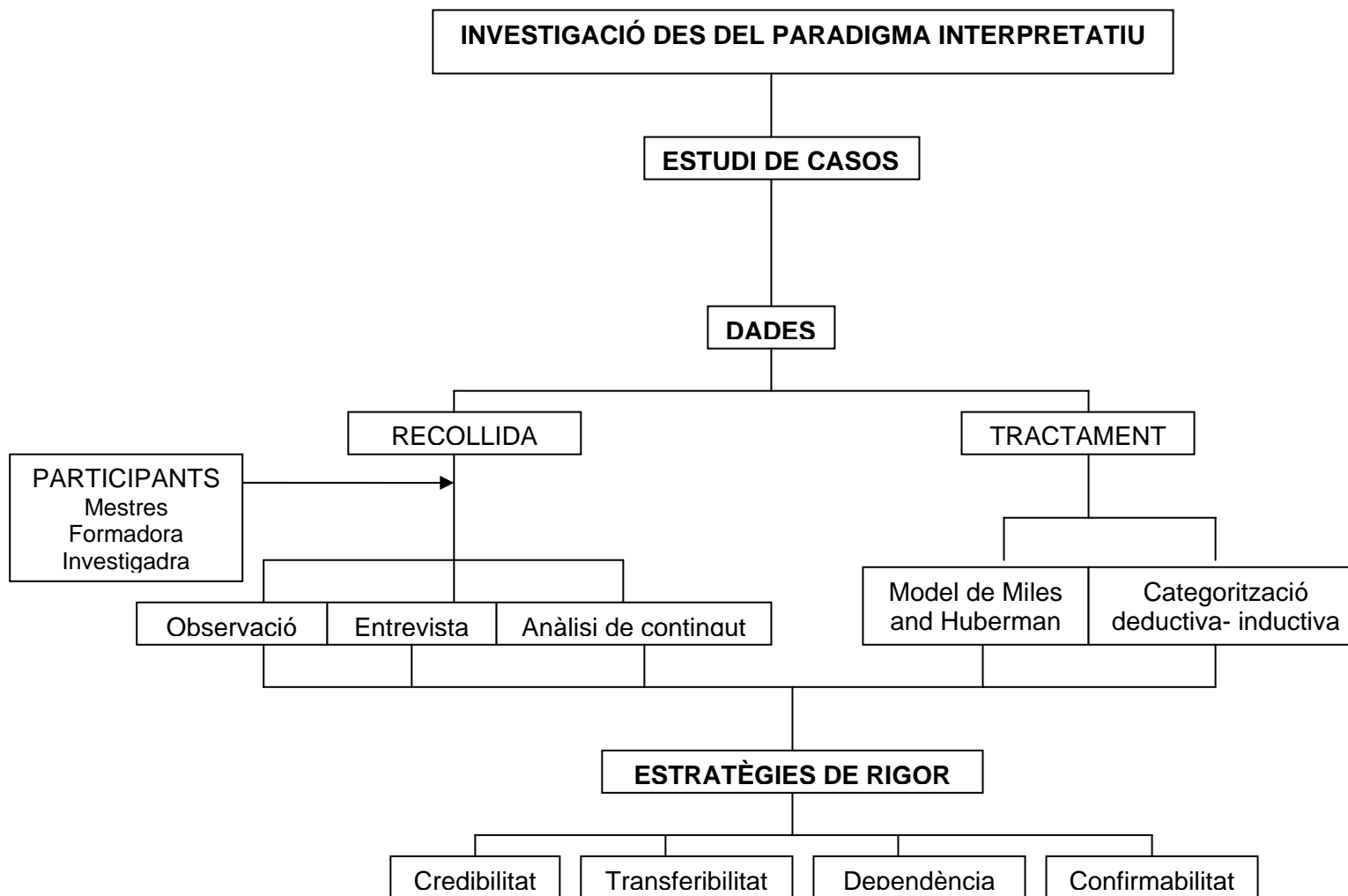
l'últim criteri que s'ha contemplat és el de confirmabilitat. En aquest cas s'hi ha donat resposta a través d'una auditoria de confirmabilitat, amb descriptors de baixa inferència i a través d'exercicis de reflexió constants.

L'auditoria de confirmabilitat l'ha feta novament el codirector extern a la realitat que s'investigava.

Els descriptors de baixa inferència són totes aquelles cites i imatges que s'han anat utilitzant al llarg de l'informe interpretatiu per il·lustrar les interpretacions que es feien de la informació recollida

I finalment, i ara sí que per acabar, els exercicis de reflexió han estat constants: durant la recollida de dades, cada vegada que es feia la transcripció de dades, i quan es feia la presentació mensual a la resta de companys investigadors. Les *memos* que ha proporcionat l'Atlas Ti també han facilitat la reflexió en el moment de la interpretació.

A través de totes aquestes consideracions i estratègies, s'entén que la tesi respon correctament als criteris de rigorositat d'una investigació interpretativa.



F14: Interrelació dels conceptes del capítol IV

CAPÍTOL V : INFORME INTERPRETATIU

1- Determinants

1.1- Grup

- 1.1.1- Trajectòria del grup
- 1.1.2- Consolidació del grup
- 1.1.3- Diversitat personal i professional dels participants
- 1.1.4- Situació del grup en el moment de la formació: grau de cohesió
- 1.1.5- Nivell de compromís dels participants en el treball i l'assistència
- 1.1.6- Número de participants
- 1.1.7- Noves incorporacions

1.2- Logística

- 1.2.1- Lloc on es fa la formació
- 1.2.2- Calendari de treball
- 1.2.3- Durada de les sessions de la formació
- 1.2.4- Horari
- 1.2.5- Funcionament, repartiment de tasques i definició de rols
- 1.2.6- Reconeixement de la formació

2- Referents

2.1- Temàtica del curs

2.2- Educació en valors a l'escola

- 2.2.1- Finalitat de l'educació en valors a l'escola
- 2.2.2- Implicacions de l'educació en valors pels mestres
- 2.2.3- Implicacions de l'educació en valors per a l'escola
- 2.2.4- Espais i horaris per educar en valors a l'escola
- 2.2.5- Responsabilitat social que s'atribueix a l'escola per educar en valors

2.3- Educació en valors a l'Educació Física

- 2.3.1- Característiques de la matèria en relació a l'educació en valors
- 2.3.2- Valors o actituds que la matèria permet treballar
- 2.3.3- Formes de treballar l'educació en valors des de l'Educació Física
- 2.3.4- Figura de l'especialista d'Educació Física
- 2.3.5- Estatuts de l'Educació Física entre el claustre i entre l'alumnat.

2.4- Paper del mestre d'Educació Física a l'hora d'educar en valors

- 2.4.1- Neutralitat del professorat
- 2.4.2- Influència dels valors personals. El professorat com a referent
- 2.4.3- Posicionament i actuació del professorat a l'hora de desenvolupar la tasca docent
- 2.4.4- Responsabilitat del mestre alhora d'educar en valors
- 2.4.5- Relació professorat-família i professorat-escola

2.5- Estructura epistemològica de la formació

2.5.1- Origen de la formació

2.5.2- Estructura de la formació

2.5.3- Relació entre el coneixement teòric i el pràctic

2.5.4- Vinculació de la formació a un projecte d'intervenció

3. Formació

3.1- Objectius

3.1.1- Creences de la formació

3.1.2- Finalitats del curs

3.2- Continguts

3.2.1- Bloc I: Coneixement disciplinars

3.2.2- Bloc II: Coneixements pràctic docents

3.2.3- Bloc III: Coneixements pedagògics

3.2.4- Bloc V: Coneixements de si mateix

3.2.5- Bloc IV: Coneixements cultural i contextual

3.3- Metodologia

3.3.1- Paper de la formadora

3.3.2- Relació participants-formadora

3.3.3- Presa de decisions

3.4- Sessions, activitats i materials curriculars

3.4.1- Sessions

3.4.2- Tipus de tasques i activitats

3.4.3- Materials curriculars

3.5- Avaluació

3.5.1- Objectius de l'avaluació

3.5.2- Continguts de l'avaluació

3.5.3- Agents implicats a l'avaluació

3.5.4- Metodologia d'avaluació

3.5.5- Temporalització de l'avaluació

3.6- Organització del projecte

3.6.1- Justificació de la vinculació del projecte a la formació

3.6.2- Definició del projecte d'intervenció

3.6.3- Implicacions escolars en el projecte

3.6.4- Tipus de projecte d'intervenció

4- Repercussions de la formació i propostes de futur.

4.1- Influències de la formació a la pràctica

4.1.1- Pràctica implícita

4.1.2- Pràctica explícita

4.2. Propostes per donar continuïtat a la formació

Com que la redacció de l'informe s'ha fet seguint la categorització final que s'ha apuntat en el capítol anterior, és necessari que abans de començar s'exposi la relació entre les categories d'anàlisi de la informació (categorització deductiva-inductiva) i les d'interpretació (categorització inductiva-deductiva).

La macrocategoria *Determinants de la formació* recull les categories de *logística* i *grup*. L'anàlisi d'aquesta informació ha posat en evidència la manera com les característiques del grup, i les opcions logístiques han influenciat el disseny de la formació permanent del professorat d'Educació Física per tal d'afavorir que la seva pràctica eduqui en valors.

Tot seguit s'ha estudiat la macrocategoria *Referents de la formació*, que recull les categories de: *característiques de la temàtica (del curs)*, *educació en valors a l'escola*, *paper del mestre d'Educació Física a l'educació en valors* i *estructura epistemològica del curs*. La relació que s'estableix entre aquesta macrocategoria i la formació permanent que es planteja rau en què la informació que es recull apunta els principis i la filosofia que guien el procés de disseny del curs, des de la forma, els continguts o la metodologia.

A continuació s'ha considerat el conjunt principal de categories emergents que defineixen *la formació permanent* pel professorat d'Educació Física en l'educació en valors. Aquestes són:

- *Objectius*: que es concreta amb les categories de *finalitats* i *creences*.
- *Continguts*: que agrupa les categories de: *coneixement disciplinar*, *coneixement pràctic-docent*, *coneixement pedagògic*, *coneixement cultural-contextual* i *coneixement de si mateix*.
- *Sessions, activitats i materials curriculars*: agrupa les categories de: *sessions*, *tasques tipus d'activitats* i *materials curriculars*.
- *Organització del projecte* també agrupa un conjunt de categories que són: *justificació del projecte*, *definició del projecte*, *implicacions del projecte* i *tipus de projecte*
- *Metodologia* que es concreta amb les categories deductives de: *presa de decisions*, *paper de la formadora* i *relació mestre-formadora*.
- *Avaluació*: queda concretat per *objectius de l'avaluació*, *continguts de l'avaluació*, *metodologia de l'avaluació*, *agents de l'avaluació* i *temporalització de l'avaluació*.

Finalment, l'informe acaba amb una nova macrocategoria: *propostes de futur* que recull les dades que estan sota la categoria deductiva de *continuitat* on s'apunten propostes de millora i continuïtat pel curs de cara a properes edicions.

1- DETERMINANTS DE LA FORMACIÓ

Els *determinants de la formació* són aquells paràmetres que condicionen la concreció de l'estructura del curs de formació, i per tant, són aquells elements que es contemplaran per tal d'adaptar el curs a la realitat a la qual ha de donar resposta.

Han aparegut, al llarg de l'anàlisi de les dades recollides, amb una inferència d'un 11,89%³⁷.

En aquest cas s'han considerat determinants de la formació: el grup i la logística.

1.1- GRUP

El grup de professionals que van participar al curs és un dels elements que s'ha hagut d'estudiar per tal d'adaptar la formació al context i a la realitat on s'havia d'impartir.

Els indicadors que han definit aquesta categoria són: la trajectòria del grup, el fet de ser un grup consolidat o no, la diversitat dels seus participants, la situació en què es trobava el grup quan es va plantejar la formació i el grau de cohesió que hi havia entre els seus membres, el nivell de compromís en l'assistència i el treball, i les incorporacions de noves persones al grup.

A continuació, es farà una anàlisi de tots aquests aspectes i s'estudiarà la seva influència que ha estat molt determinant en el disseny i desenvolupament del curs ja que han aparegut en un 6,98%.

1.1.1- TRAJECTÒRIA DEL GRUP

El grup amb el que es va treballar tenia unes característiques ben particulars, de fet era un grup de professors i professores de primària que portava 10 anys treballant conjuntament.

I nosaltres, penso que som un grup "dels millors", no?.....no tant per les coses que fem, sinó per la continuïtat i la serietat. I és que portem molts anys; i parlo dels companys -bé dels quatre o cinc fixos de sempre que venen sempre i hi són sempre-. Gent molt treballadora, que penca moltíssim que s'ho pren molt

³⁷ Recordem que tots aquests percentatges determinen, en termes absoluts, la quantitat de vegades que en el discurs dels mestres, de la formadora o de la investigadora, i en els documents generats, apareixen unitats de significat atribuïbles a aquesta macrocategoria. Ens permet entendre la importància que els participants li atorguen.

seriosament, que fa molts anys que estan a l'Educació Física, i jo no veig que estiguin cremats de cap manera (M5: EM5).

El mestre al qual pertany aquesta cita, es sent orgullós de pertànyer a un grup amb una molt bona trajectòria, i defensa la feina feta pels seus companys al llarg de tots els anys que ell no hi ha participat.

1.1.2- CONSOLIDACIÓ DEL GRUP

A la cita anterior ja hem pogut comprovar que hi ha un nucli de persones fixes que fa molts anys que treballen juntes, aquesta ha estat una de les raons per la qual se'l pot considerar un grup consolidat, que a més, darrerament ha estat reconegut institucionalment per l'ICE de la UAB.

A la cita que segueix a continuació, es pot observar que el grup sempre ha estat obert a noves incorporacions, per això en moments circumstancials hi han participat professionals molt diversos.

A mi personalment m'agrada molt que l'M12 hi sigui perquè al començament de tenir grup de treball ell va venir perquè estava fent pràctiques de la Universitat amb l'M3. [...] gent com ell o en Mario que ara està al consell d'esports del Vallès. Fa gràcia, ja tots estant treballant... (M1:EM1).

El fet de ser un grup de treball consolidat, va tenir una clara incidència sobre el funcionament de la formació. Tant la formadora principal, com els propis mestres van valorar aquesta peculiaritat com una cosa positiva en la majoria de casos, perquè el fet de pertànyer a un grup els donava molta tranquil·litat a l'hora de parlar o plantejar algunes qüestions, i a més, es sentien partícips d'un projecte i una dinàmica .

A nivell positiu doncs, la confiança, hi ha gent que segurament li costaria obrir-se però que en aquest entorn s'obre amb més facilitat, diu coses que potser no diria (M3: ME3).

Tot i així no es poden obviar altres mestres que van ser més crítics i van manifestar que sovint havien sorgit tensions i rutines com a conseqüència de portar tant de temps treballant junts.

Mirant una mica la nostra experiència veiem que hi ha hagut enganxades o tensions que han sortit a la conversa per situacions anteriors (M3: ME3).

Malgrat que es va treballar amb un grup consolidat, la formadora principal va exposar les avantatges de treballar amb grups més oberts i espontanis al·legant que podien afavorir la motivació, sobretot per la necessitat que tenim les persones de sortir de la rutina i conèixer gent nova.

Treballar amb un grup obert també és interessant, la gent tenim la necessitat de veure cares noves, si sempre ens veiem els mateixos no estem tant predisposats i oberts a escoltar-nos, en canvi quan tu tens la possibilitat de

veure gent d'Educació Física que no coneixes, pot generar més expectatives i més predisposició dels participants, per tant jo penso que és un punt a considerar per fer-ho amb grups no consolidats. Potser la motivació també seria una altra cosa a favor (F: EF).

O sigui, que la consolidació, o no, del grup en el moment de fer formació va ser valorat pel participants com un aspecte que aportava algunes avantatges, però també inconvenients que calia considerar.

1.1.3- DIVERSITAT PERSONAL I PROFESSIONAL DELS PARTICIPANTS

L'heterogeneïtat dels components del grup va ser un altre element determinant en el plantejament i disseny de la formació.

El Grup de mestres d'Educació Física de Cerdanyola tenia uns perfils professionals molt diversos i uns posicionaments davant dels valors molt personals i diferents (podeu veure-ho a l'apartat 3.2 del capítol metodològic on s'han descrit els perfils dels mestres).

Aquesta constatació també es va observar quan s'analitzaven alguns dels exercicis que es van anar fent al llarg del curs, on es va posar de manifest la influència que tenia per a la formació l'experiència del professorat -hi havia alguns docents que portaven més de 20 anys treballant, i en canvi, d'altres per la seva joventut eren més novells- o el perfil curricular al que eren més afins: model tradicional, model expressiu, model psicomotriu.

Resultats de l'exercici que es va fer en una de les sessions (RS 3).

[Fes una descripció del teu perfil professional:] MEF, 1er cicle INEFC, Entrenador Hoquei, Bàdminton. 12 anys de treball amb nens. Continguts afins: iniciació esportiva i grans jocs (M11); Mestre Ciències Socials, postgrau EF. 18 anys d'experiència amb nens (5 en EF). Continguts: Atletisme, esports de raqueta. (M2); Prof EGB Educació infantil, Postgrau en Educació Física. 12 anys d'experiència amb nens (8 en EF). Continguts afins: esports d'equip, no expressió corporal. Treballa en CI (M5); ED Infantil, Educació Física, Monitora d'aeròbic, entrenadora i jutge de gimnàstica rítmica. 10 anys de treball amb nens . Continguts afins: rítmica, esports d'equip (menys futbol) (M14); Mestre Educació Física i mestre en Educació Infantil. Experiència 13 anys en Educació Física i 12 en Educació Infantil. Continguts afins: esportiu i expressió (M13).

La diversitat en els posicionaments personals d'aquests mestres també es va mostrar com un determinant. Podem ressaltar el resultat d'un exercici que es va fer a la tercera sessió, on es preguntava quin era el valor amb el qual s'identificaven i es va poder observar que les personalitats, les creences i els valors del professorat del grup era molt divergents.

Resultats de l'exercici que es va fer en una de les sessions (RS 3).

[Quin és el valor amb el qual t'identifiques] Felicitat (M11), Sinceritat, voluntat, responsabilitat (M2), Seriositat i responsabilitat (M5), Esforç, responsabilitat, constància (M14), Respecte i tolerància (M13).

Però una de les aportacions que més ens va cridar l'atenció va ser el símil que va fer una mestra quan va explicar que, per ella, el grup era com un claustre en petit i molt específic, i per tant, era important que hi hagués professionals amb diferent experiència, diferents rols i diferent formació o informació. D'aquesta manera el grup podia ser autònom i funcionar millor.

.....el fet de reunir-te en grup de treball és com un claustre en petit, per tant és important que hi hagi gent que estigui a l'equip directiu, sobretot pel tema de cursos de formació o per ampliacions de coses; a nivell de cap d'estudis també és important perquè quan ens reunim amb l'inspector, i es parla de grups de treball tu ja pots aportar alguna cosa més. Jo penso que és important que hi hagi gent de diferent edat, de diferent càrrec, de diferents tipus d'escoles... Per tant d'alguna manera és important fer com un petit claustre utòpic perquè tots són d'Educació Física. I tot i que estiguem en diferents escoles, les necessitats dels nens no són tant diferents (M1: E M1).

Per altra banda la formadora principal, va defensar que l'heterogeneïtat enriqueix la formació sobretot a l'hora d'intercanviar experiències

..... el fet de que el grup sigui heterogeni enriqueix, i penso que si el que tractem és de formar i que cadascú ho apliqui en el seu context, les experiències de cadascú són diferents i afavoreix veure diverses intervencions que es poden fer en els centres (F: EF).

La formadora principal també va fer una reflexió molt interessant al voltant de la diversitat del grup fent referència a què aquesta assegurava un apropament molt gran a la realitat. Va apuntar que a l'escola hi ha professionals diversos, i per tant el resultat del que sorgís de la formació seria més proper a la realitat com més divers fos el grup de mestres.

....hem valorat la diversitat com interessant, i ser selectiu [a l'hora de seleccionar el professorat que ha de participar a la formació] em sembla que pot ser egoista. A més, si tot el que proposem surt bé podem arribar a pensar que som l'hòstia, i realment el que està passant és que tens un professorat seleccionat i atípic. Per tant, també és bo que hi hagi varietat (F: EF).

Altres característiques d'aquest grup, que es van considerar elements determinants pel funcionament de la formació van ser: els diferents punts de vista pedagògics dels membres del grup, el moment en què es trobava el grup com a col·lectiu, o la trajectòria i la serietat amb la que va treballar el grup fins el final de la formació.

Els diferents punts de vista pedagògic i les diferents ganes de treballar del professorat participant en el grup, van obligar a definir un punt de partida comú per a tots.

.. en el grup de treball, pensava, i continuo pensant que no tots anem a la una; a part de que hi ha gent que continua venint i marxant. Sense oblidar que cadascú porta un ritme de treball diferent (M1: EM1).

.. els nostres mestres, alguns han fet molt i altres no han fet res (F: EF).

Els participants van considerar que l'heterogeneïtat personal i professional dels membres del grup havia enriquit el desenvolupament del curs amb molts aspectes: des de l'organització, la informació que es proporcionava, l'intercanvi d'experiències, o els debats que sorgien. Però per altra banda, la varietat de motivacions i interessos dels diferents mestres també havia provocat que en certs moments hi hagués hagut retrets i malentesos respecte la dedicació i la implicació de cada un d'ells amb les propostes que es plantejaven.

1.1.4- SITUACIÓ DEL GRUP EN EL MOMENT DE LA FORMACIÓ

El Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola en el moment d'iniciar el Seminari de Valors es trobava en un moment de desencís i ple de dubtes, aquest va ser un factor que es va anar desvetllant durant la consecució del curs. El propi seminari, en els seus inicis, va haver de treballar per cohesionar el grup novament, si no, es feia molt difícil plantejar un projecte conjunt. Aquest ambient de desencant el percebia tant la formadora principal com el col·lectiu de mestres, tal i com es pot veure en les següents aportacions.

... nosaltres com a grup d'Educació Física estàvem en un moment de declivi, davallada, amb la qual cosa, penso que això [el seminari], malgrat el sentiment que vosaltres pugueu tenir, a nosaltres ens ha anat molt bé, per tornar a revitalitzar, i trobar-nos amb gent nova que ha vingut al grup (M2: RS 19).

el col·lectiu al que ens hem adreçat era un col·lectiu que estava desgastat, és a dir, no sé si la paraula seria que estaven en "Stand by". I aleshores nosaltres [..], hem aixecat el grup, hem afavorit una dinàmica de grup que no hi era (F: EF).

Tal i com es pot observar en el diàleg que mantenien uns mestres a la sessió 6, els enfrontaments personals en el grup solien ser freqüents a l'inici del seminari, però progressivament es van anar regulant.

(Diàleg RS 6)

- *A vegades, les sessions [que no formaven part de la formació] no estan ben definides (M3).*
- *Perdona però a mi m'acabes de tocar la moral, i últimament la tinc molt a flor de pell.... En el paper que et vaig passar diu clarament de què es parlaria (M1).*
- *M1, joestic intentant que les coses vagin bé, has d'entendre que això és molt ambigu (M3).*
- *Doncs mira... (M1).*

La situació en la que es trobava el grup marcava l'ambient de les sessions, per això, quan la formadora va detectar que hi havia certs ressentiments i desencisos, que impedièren un bon desenvolupament dels debats i una manca de confiança per a plantejar reflexions sinceres, o projectes a les escoles va creure necessari incorporar a la formació activitats que milloressin la motivació i la dinàmica del grup.

Els llegim el conte de la fusteria, que té per objectiu afavorir la dinàmica de grups, i després en fem una petita reflexió. Els ha agradat molt (I: RS7)

Algunes de les activitats que es van plantejar per cohesionar el grup es proposaven a partir de dinàmiques que formaven part del propi seminari.

El DNI: És un exercici que té per objectiu que tots els participants es coneguin una mica més. Hi ha la caràtula d'un DNI on es demana a cada participant: nom i cognoms, firma, edat, dibuix de la imatge que té d'ell mateix. També hi ha algunes preguntes que ens ajuden a entendre com és : Valor amb el qual s'identifica, breu descripció del perfil professional, aficions, allò que més li agrada: un llibre, una cançó i una pel·lícula (Doc 1: ADS 3).

Altres, en canvi, es van proposar de forma més lúdica en altres contextos, amb l'únic objectiu de desenvolupar un sentit de pertinença i compromís amb el grup.

(Diàleg RS6)

- *També hem de decidir si fem o no fem el sopar (M1).*
- *Com que no? (M13).*
- *A quina hora i a on? (M11).*
- *Ara m'agradaes !!!! (M2).*

Per sort, la trajectòria anterior del grup, i el treball que es va anar fent, van mantenir les esperances de continuïtat i el bon treball per part de tothom.

(Diàleg RS11)

- *A tu se't veu molt bé eh? (M13).*
- *Si, et conserves (F).*
- *Per estar a final de curs Cobres el mateix que nosaltres i cures molt més (M13).*
- *No perdona jo cobro menys, et recordo que sóc interí (M5).*
- *Ets interí? (M13)*
- *Si, em sembla que ho sóc des de petit (M5).*

Moltes rialles [...]

- *Eh, va, reconduïm-ho. El dia 9 a dinar (F).*
- *Quedem amb hora i lloc? (I).*
- *A l'acabar les jornades a Cerdanyola (M2).*
- *Val, però a on de Cerdanyola? (I).*
- *On vam anar l'any passat? (M2).*

Vam estar discutint una bona estona [...]

- *La reserva del setembre ja la farem més endavant? (M5).*
- *Perquè no ho deixem per després quan fem la planificació de tot el curs que ve? (F).*

1.1.5- NIVELL DE COMPROMÍS DELS PARTICIPANTS EN EL TREBALL I L'ASSISTÈNCIA

Per altra banda, un dels problemes que es van arrossegar al llarg de tota la formació, va ser el compromís en l'assistència i el treball d'alguns components.

Nosaltres potser hem trobat a faltar continuïtat per part d'alguns participants del seminari. D'alguna manera el grau de compromís. Per exemple en (M11), el primer any va venir molt, però aquest any no ha pogut venir gairebé gens,- potser aquesta ha estat una situació aïllada i molt personal-. Però hi ha hagut gent que ha desaparegut, i encara que no siguin aquí jo ho haig de dir perquè m'ha sabut greu que algú... mira, jo entenc que algú no hagi tingut temps per venir en el seminari, que no li hagi agradat, però no costava gens enviar un mail o trucar i dir-ho. No cal dir noms, són gent que tant aviat han vingut com no i ni tan sols han excusat l'assistència (F:RS19).

Alguns participants es van excusar sempre que van fallar, o per mail, o per telèfon, però n'hi havia d'altres que no ho van fer mai. Aquesta actitud va molestar a la resta de mestres perquè aquesta dinàmica ja es portava des de que es va formar el grup.

A l'última trobada a la meva escola van venir només tres persones, ho dic perquè el temps de tothom és important. Hi ha gent que ve de Terrassa i és un pal. Aquestes coses cremen i se'n poden anar a la merda si no es cuiden. Només cal trucar (M13: RS6).

En alguns moments, aquesta situació va afectar també a les formadores atribuint-se la responsabilitat d'aquesta davallada, i culpant-se de no haver sabut respondre a les expectatives que els mestres havien dipositat en el curs.

La sensació que m'ha quedat després d'aquesta reunió ha estat bastant desagradable, la gent puntal del grup no hi era, bé, en M3 si, però els altres no, i em qüestiono si és problema nostre o bé si són ells els que no compleixen. Em pregunto què estem fent malament, i per més que els hi preguntem a ells tampoc ens acaben de respondre. Bé, haurem d'anar veient com evoluciona tot plegat (I: RS16).

Per altra banda, aquesta manca de compromís va suposar que en algunes sessions s'hagués hagut d'adaptar la metodologia o les activitats perquè no hi havia prou gent, en d'altres ocasions es va haver de repetir la informació en un parell de segons, o fins i tot, alguns mestres van quedar desplaçats perquè no van ser capaços d'enganxar el fil respecte l'última sessió a la que havien assistit.

Com que a l'última sessió no hi érem tots i ara hi ha mestres nous, hem demanat que es tornés a fer una roda de presentacions (I: RS13).

1.1.6- NÚMERO DE PARTICIPANTS

Tot i que al llarg dels dos anys van participar a la formació 14 persones, no totes hi van ser en el mateix moment; per això, podem establir que la mitjana de participants en el

curs va ser de 12 que, de fet, és el que marca la normativa dels grups de treball de l'ICE. Tot i això, en contades ocasions hi érem tots, sempre hi havia algú o altre que fallava.

10 o 12, de totes maneres ja és el que marca la llei, en els grups de treball hi ha d'haver entre 10 i 12 persones. Per a mi, el número ideal és 12. Per tant es poden fer 15 inscripcions i així realment en serem 10. Si en són 10 en queden 6 (M1: EM1).

Però l'important d'aquest element és que va condicionar la consecució dels objectius i el plantejament de les sessions tal com s'ha comentat anteriorment.

Quan es va plantejar al grup quin hauria de ser el número de participants ideal, hi va haver un mestre que va expressar molt clarament que s'havia d'establir en funció del tipus de formació que es pretengués fer: en treballs de reflexió i disseny de propostes potser haurien de ser menys: 4 o 5; en canvi, en altres tipus de dinàmiques més actives o d'intercanvi d'experiències, el número de participants hagués pogut augmentar considerablement.

Jo penso que si l'objectiu és fer un projecte i fer un treball d'implicació a fons ha de ser un grup reduït 5,6,4,7... amb gent interessada. Si és un treball més d'intercanvi d'experiències... i amb activitats de jugar i més participatives, després no hi ha problema en què siguem més (M3: EM3).

1.1.7- NOVES INCORPORACIONS

Sota la categoria: grup, també es vol destacar la incorporació de professorat nou. Durant el curs, aquestes incorporacions es van fer en dos moments.

El primer moment en què es van incorporar mestres nous va ser a l'inici, quan el grup consolidat va creure oportú obrir-se a altres professionals, en aquell moment, gairebé tothom estava d'acord amb aquesta decisió. Els motius que van justificar aquesta opció sempre van ser els mateixos: enriquir l'aportació d'experiències i rejuvenir el grup. També s'apuntava el fet de que la participació de noves cares podia trencar males rutines, però sempre i quant aquestes incorporacions fossin poques i es poguessin adaptar a la dinàmica general de treball.

Home, jo penso que [les noves incorporacions] estan bé pel grup perquè són més joves, la mitjana d'edat dels que hi hem estat sempre comença a ser una mica alta. A veure, els joves són sovint més oberts en algunes coses, i nosaltres, en canvi, tenim el perill de tancar-nos molt. L'experiència fa que no provem coses que pensem que no funcionen. En canvi la persona jove arrisca més. Per aquesta persona nova també és molt positiu perquè té la possibilitat d'aprendre d'altres experiències i posar en pràctica algunes coses que potser no s'atreveria a fer, per tant, jo penso que és bo. A més tampoc han trencat massa la dinàmica (M2:E2).

Durant el curs també hi van haver mestres que es van afegir a la formació perquè alguns dels participants els hi van convidar, en aquests casos, hi va haver divergència

d'opinions al respecte de la idoneïtat d'acceptar-los, sobretot per part de les formadores que van considerar que trencaven la dinàmica de treball i perjudicaven la consecució de l'objectiu per part del grup.

[...] amb la (F) comentem l'opció de dir a en (M12) que no vingui, ja que ens adonem que ens fa replantejar molts temes que ja teníem parlats i plantejats. Finalment quedem que esperarem una altra sessió a veure com funciona (I: RS15).

El que no ha anat massa bé, potser ha estat la incorporació de gent a compte gotes. Tot i que no es poden tancar les portes, això de que vingui gent nova trenca una mica la dinàmica, cal que els situem i suposa una mica més d'esforç (F:EF).

Així doncs, els mestres interpretaven que les noves incorporacions eren un element positiu per a la formació, mentre que a les formadores, aquest aspecte els angoixava una mica i consideraven que trencava la dinàmica del curs.

1.2- LOGÍSTICA

La logística és una altra de les categories d'estudi determinada deductivament que es concreta amb els indicadors que es descriuran tot seguit: el lloc, l'horari, el calendari de treball, la durada de la formació, el funcionament i el repartiment de tasques i la definició de rols, i finalment, el reconeixement de la formació.

Apareix a les dades amb un 4,65% d'inferència. Per tant, per la formació han estat més importants tots els aspectes referents al grup que no pas els que definien la logística.

1.2.1- LLOC ON ES FA LA FORMACIÓ

Inicialment, els mestres i la formadora principal es van plantejar si el fet de fer la formació a la pròpia universitat o a l'escola podia influir, o no, en la millora de la formació.

Semblava que sí perquè les connotacions acadèmiques que se li atribuïen a un lloc -o un altre- eren molt diferents. A més, es va considerar que si es feia a les escoles ajudaria a conèixer la cultura de centre, però a la universitat hi havia millor infraestructura: seminari amb taula rodona, canó de projecció i pantalla.... De totes maneres, ni la formadora principal, ni els mestres acabaven de tenir massa clars els beneficis de fer-ho en un lloc o l'altre.

Jo crec que la part teòrica s'hauria de fer a la UAB, per donar-li l'estatus de formació, a vegades a la mateixa escola es desvirtua una mica (M1:EM1)

Diàleg de l'RS2

- *A on farem la formació? (F).*
- *Seria interessant quedar a una escola que hi hagi pàrking (M11).*

- *A mi m'agradaria quedar a la UAB (M13).*
- *No aquí no fotem (M9).*
- *Segur que a l'UAB ho teniu molt lluny? No us aniria bé quedar aquí? (F).*
- *A mi m'agradaria venir a l'UAB (M13).*
- *[...]*
- *Com que la M13 i M1 poden fer de taxi. En tot cas comencem fent-ho a l'UAB i si hi ha problemes ja veurem a quina escola l'acabarem fen. (F).*

L'únic que es va reclamar de manera unànime va ser que es fes en un lloc predeterminat i fix. Malgrat tot, al llarg dels dos anys, aquest va anar variant en moments molt concrets i per raons molt justificades, ja que els mestres van expressar aquesta voluntat.

Jo crec que va bé que sigui en un lloc fix. Si canviar de lloc implica conèixer diferents escoles o alguna cosa així val, però com que això no es fa... tu vas allà entres a la sala on es fa la formació i te'n vas. Per tant, ajuda que sigui un lloc fix perquè si no et descontroles (M5:EM5).

Tal com s'extreu dels cometaris fets fins el moment, finalment el Seminari es va fer a la UAB, algunes vegades a l'aula, altres al gimnàs i altres a l'aire lliure. També cal apuntar que en algunes ocasions concretes es va fer en alguna escola. La raó per la qual es va decidir fer a la UAB va ser per la facilitat d'infraestructura que oferia, per altra banda, es va desestimar fer-ho sempre en una escola perquè el tipus de formació que es plantejava no aportava res especial pel fet de fer-se a l'escola o no.

1.2.2- CALENDARI DE TREBALL

El calendari, és a dir, les dates i la freqüència amb què es van fer les sessions, també va ser una decisió presa entre tots els participants.

Diàleg RS11

- *Amb el calendari a davant, quins dies quedem? Des d'un intensiu al setembre, per exemple per fer l'experiència pràctica (F).*
- *A mi em semblaria una molt bona manera de començar (M13).*
- *A l'ICE vam demanar fer sessions cada 15 dies, durant 2 hores i concentrar-ho tot en un trimestre (M1).*
- *[...]*
- *A mi els dimecres del primer trimestre no m'aniran bé, jo no podré ser-hi (M1).*

Durant el primer any, el Grup es va anar trobant cada 15 dies, és a dir dos cops al mes. El primer cop era per fer formació, i per tant, a les sessions hi participaven la formadora i la investigadora. La segona vegada els mestres es reunien com a grup, per tant ni la formadora ni la investigadora no hi eren presents, l'objectiu d'aquelles reunions era poder enllestir temes propis de l'Educació Física de la zona.

Durant el segon any la formació es va fer durant el primer trimestre cada 15 dies. Durant el segon trimestre els mestres es reunien igualment, però sense la presència de la formadora, per anar resolent problemes col·lectius.

Per altra banda, tant el primer com el segon any es va fer un seminari intensiu de dos dies a començament de curs per tractar algun tema concret.

En aquest apartat, només s'ha fet l'anàlisi de les sessions de formació, en cap moment es farà referència a les reunions que el grup feia de manera complementària a la formació. De fet, els mestres van marcar aquesta separació des del començament, i les formadores van considerar important que es mantingués aquest espai propi d'autogestió.

(Diàleg RS4).

- *Hem de separar el seminari de formació de la nostra tasca [les reunions del grup], és una qüestió de grup (M9).*
- *Us he fet un calendari oficial de les escoles de Cerdanyola, per cada un com cada any, però ja us el donaré perquè hi afegiré les dates que concretem per fer formació (M1).*

Tant els mestres com la formadora principal van valorar més positivament fer les sessions de formació cada 15 dies, tal com es feia el segon any, que la proposta del primer any en que la formació es feia mensualment. El principal argument per defensar aquest posicionament era afavorir la continuïtat de treball.

(Diàleg RS19).

- *Una altra de les preguntes que ens fèieu era si preferíem que [la formació] es fes mensualment o quinzenalment. Jo penso que quinzenalment perquè és més efectiu i més eficaç (M1).*
- *A mi també em sembla millor, costa molt ubicar-se i recordar allò de què havíem parlat quan veníem només un cop cada mes (M5).*
- *Jo també penso que molt millor aquest any, hi ha més continuïtat (F).*

La formadora principal, fins i tot va proposar altres fórmules més intensives de concentrar la formació, com el treball de caps de setmana o dissabtes.

Jo crec que trobar-se per fer formació un cop al mes no li dóna continuïtat i provoca molta dispersió, a més no té massa sentit fer un seminari de 2 anys. Cada 15 dies, en canvi, manté la gent més informada i més implicada. Fins hi tot hi hauria altres fórmules que fossin més intensives: els caps de setmana, tres caps de setmana, o dissabtes (F:EF).

També va aparèixer el dubte de si era millor oferir un curs intensiu que durés només un curs acadèmic, o si calia apostar per una proposta una mica més extensiva i fer-lo durar dos cursos. Hi havia opinions ben diferents en funció del criteri que s'optés per justificar-ho.

Hi havia un mestre, per exemple, que defensava de forma personal l'interès de fer les coses quan més intensives millor.

Suposo que s'ha d'escoltar la necessitat, la sensibilitat, l'interès de cadascú, però per a mi, les coses tant extensives són difícils de mantenir i no desconnectar. Per tant, setmanalment em semblaria perfecte, les coses com més intensives millor (M3:EM3).

En canvi, hi havia una altra mestra que manifestava la necessitat de fer-ho en dos cursos per qüestions de continguts, parlava d'un primer curs més teòric i un segon curs més pràctic.

Jo prefereixo fer-ho en dos cursos perquè primer faria la part més teòrica per partir d'un marc de referència, ja que no tots partim del mateix, i seria important. I després el segon any seria tota la part pràctica d'experiències, i faria una mica com... anem a proposar fer i avaluem, fem intercanvi d'experiències. Però ho deixaria amb dos cursos (M1:EM1).

En definitiva, els mestres van manifestar fer les sessions cada 15 dies però discrepaven en si havia de fer-se durant un curs o dos cursos.

1.2.3- DURADA DE LES SESSIONS DE LA FORMACIÓ

Quan es parlava de la durada de les sessions de la formació, més o menys tothom coincidia en què havia de ser entre dues hores i dues hores i mitja.

Potser de dues, perquè entre que t'has saludat, t'has explicat una mica què passa a l'escola i una cosa i l'altra... dues està bé. Que es transforma en una i mitja (M2:EM2).

Aquesta cita és un exemple que il·lustra el punt de vista dels mestres al respecte. Ells van considerar que les sessions havien de durar dues hores com a mínim, ja que el temps real de treball sempre s'acabava reduint.

1.2.4- HORARI

Un altre dels aspectes que va portar controvèrsia al llarg del curs va ser l'horari en el què s'havia de fer la formació.

Finalment, es va fer en l'únic moment que l'horari escolar ho permetia, és a dir: a la tarda sortint de l'escola. Però es van mantenir unes discussions molt intenses respecte la reclamació de que la formació permanent del mestre s'havia de fer en horari escolar.

La formadora principal constata que fer la formació al finalitzar la jornada escolar era molt dur perquè els mestres arribaven molt cansats, i defensava la idoneïtat de buscar un espai dins l'horari lectiu

Jo tinc per descomptat que és molt dolent fer-ho acabat l'horari escolar que és l'únic espai que hem trobat per fer-ho. No afavoreix gens aquest tipus de seminari, i penso que el que s'hauria de fer és intentar que entrés dins el seu

horari, i no penso que haguessin de tenir tres hores lliures, però si alliberar l'última hora del migdia i enganxar-ho amb l'exclusiva del migdia per fer aquest tipus de formació. Si no, els mestres es tornaran bojós (F:EF).

Hi havia una mestra que es posicionava clarament a favor de la proposta que feia la formadora, de fet, manifestava que fins hi tot durant uns anys havia deixat de formar-se per tal de reivindicar una formació pels mestres remunerada o feta dins l'horari lectiu. D'aquesta manera, mostrava el seu clar desacord amb el tracte que estava rebent la professió al respecte de les possibilitats i les estructures de formació.

... penso que hauríem de fer la formació en horari lectiu, quan som mestres que ens agrada la feina hi dediquem moltes hores i esforços, i ens anem fent grans, això de que hàgim de fer formació fora de l'horari lectiu trobo que és una mena de maltracte a la professió, hi ha molt pocs col·lectius que funcionin així, i per "colmo", ens l'hem de pagar nosaltres. Jo, al començament, em negava a fer formació, però quan vaig veure que no es solucionava vaig entendre que havia de fotre'm i formar-me, però que quedi clar, jo ho demano perquè estic tipa de que se'm maltracti. Jo arribo cansada, ho faig perquè m'interessa perquè m'agrada. Som un col·lectiu que no se'ns cuida, ni nosaltres en sabem ni se'ns facilita (M13:RS11).

Però malgrat tot, un cop estudiades les alternatives, els mestres van acceptar que la millor opció era fer la formació a la tarda, després de l'horari lectiu, i que l'interessant era integrar-la dins la planificació trimestral de tasques escolars.

El migdia seria ideal però no disposem d'aquestes dues hores, per tant ja és impossible, A més, l'experiència que no va acabar de funcionar [els mestres ja ho havien provat]. A veure, tu no pots estar en una xerrada tranquil·lament si estàs pendent del rellotge, i al migdia ho estàs, per tant, no estàs relaxat ni participatiu, tant si és pràctic com teòric, com reflexiu... a la tarda, si et muntas la tarda dels dimarts en aquell horari per fer formació doncs ja està, cal muntar-s'ho a nivell familiar, personal i professional. Així no hi ha cap problema (M2:EM2).

I per acabar amb aquest apartat, s'ha considerat que és prou significatiu el diàleg que es va mantenir en el seminari l'últim dia de curs quan es plantejaven les propostes de millora pel curs següent.

En aquell diàleg la formadora principal es va manifestar disposada a comunicar, a les administracions corresponents del Departament d'Educació, la necessitat de fer formació dins l'horari lectiu.

Però, per altra banda, hi va haver l'oposició d'una de les mestres que expressava la impossibilitat de que això s'acabés concedint, al·legant el fet de que els mestres ja tenien en el seu sou una hora i mitja de formació contemplada, i perquè a més, la normativa detallava els horaris dels mestres de forma molt exhaustiva sense deixar lloc per fer res més; també exposava que els grups de treball i les ofertes de formació

als centres havien crescut molt, i que si s'haguessin de donar hores lliures a tot el professorat que ho sol·licités, les escoles es quedarien buides.

Malgrat tot, aquesta reivindicació va quedar oberta per part d'alguns membres del grup i per la formadora. Sobretot per un mestre que expressava que el fet de saber que la formació formava part de la seva feina perquè estava en l'horari lectiu, sentia un nivell de compromís més gran cap a l'escola i la resta de companys, i per tant, es sentia més implicat.

(Diàleg RS19)

- *A la normativa d'aquest any, per exemple, es detalla moltíssim quin és l'horari del mestre respecte la formació, l'atenció a l'alumnat, l'atenció als pares, les hores d'exclusiva (M1).*
- *No ho sé, jo veig que es pot fer de més i de menys. Perquè els responsables de les aules d'acollida ara fan formació (M3).*
- *Mireu, jo penso que és una cosa que havia valorat molt positivament quan ho teníeu (F).*
- *Tot es va acabar quan les escoles van començar a fer horaris diferents i van començar a sortir altres grups de treball (M1)*
- *En aquells moments sí que et senties molt implicat perquè d'alguna manera havies de respondre a nivell d'escola d'aquella hora que t'havien donat per dedicar a fer formació permanent (M3).*
- *Però es clar, el problema d'aquest any han estat els horaris. Aleshores, jo penso que podem anar al Departament d'educació i demanar el canvi d'horaris en relació al que hem fet aquest any (F).*
- *Mira jo vaig estar a la reunió d'avaluació dels grups de treball l'any passat amb l'inspector de zona. I vaig veure que hi havia molts grups de treball, música, anglès, educació especial, Educació Física. Jo això ho veig molt difícil (M1).*
- *Sí, ens diran que dins el nostre sou, tenim hora i mitja diària contemplada per aquestes coses. Per tant, no ens ho donaran (M11).*
- *Sí, és el que comentava que hi ha les hores molt especificades, i una part d'aquest horari contempla que cal fer formació permanent una hora i mitja cada dia i que no ha de ser necessàriament dins del centre (M1).*
- *Jo recordo que vam fer un curs de ciències i vam faltar quatre setmanes totes les exclusives més les últimes hores (M3).*
- *Sí però ho acaba assumint el centre (M1).*
- *Bé, en tot cas, jo considerava que potser valia la pena reivindicar-ho. Ara si dieu que està tant tancat el tema tampoc cal que ens fotem de cap contra la paret. És una manera absurda de desgastar-nos (F).*
- *Jo personalment no hi gastaria ni un minut, el tema de dedicació dels mestres està molt especificat i molt tancat (M1).*
- *Doncs mira que si jo hagués de fer una proposta de millora del seminari seria aquesta. Una de les propostes: buscar un horari més còmode. És que això és molt dur, a aquesta hora ja hem acabat de treballar d'alguna manera, en canvi dins el vostre horari sempre és més fàcil (F).*

Per tant, tot i que l'administració no contempla espais per a la formació dels mestres dins dels horaris lectius, tan la formadora com la majoria dels mestres va considerar que era un dels temes pendents del professorat, ja que fer la formació en horari

extraescolar suposava un esforç molt gran i a més, el nivell de compromís era més dèbil.

1.2.5- FUNCIONAMENT, REPARTIMENT DE LES TASQUES I DEFINICIÓ DE ROLS

La dinàmica de treball del grup, també va ser un tema que va determinar bastant la formació.

Com que el Seminari de Valors va ser una proposta que les formadores van fer al grup de mestres, les bases inicials de funcionament les van posar elles; de totes maneres al llarg del curs es van anar modificant en funció de les necessitats i dels canvis de rol que s'anaven produint.

(ADS2)

Funcions i tasques: Per part del Grup Valors en Joc: coordinar, convocar i dinamitzar reunions, ser responsables del seminari de formació, elaborar material, involucrar i motivar a l'alumnat de pràcticum, avaluar el projecte; Per part dels mestres: coordinar i avaluar els projectes en els respectius centres, definir i concretar les propostes d'intervenció i el calendari de treball en els seus centres, participar en el seminari, tutoritzar i fer el seguiment de l'alumnat de pràcticum, facilitar l'avaluació del projecte; Per part de l'alumnat de pràctiques: donar suport al professorat d'Educació Física, dissenyar i aplicar una UP en el marc del projecte de centre, elaborar un dossier recopilació de tota l'experiència i en fer una presentació, poder participar en el seminari de formació permanent.

Cal reconèixer que les tasques que es van definir inicialment es van anar difuminant al llarg del curs per circumstàncies molt variades que ja s'han anat apuntant. Per això, el rol de cada un dels participants i de les formadores va ser molt diferent mentre s'anava desenvolupant el curs.

Finalment, les formadores van treballar molt més que els mestres, ja que la idea inicial de construir materials conjuntament no es va poder materialitzar per manca d'implicació per part dels mestres. Aquesta constatació es veu reflectida en moltes de les sessions en les quals la formadora reclamava als mestres que responguessin al compromís inicial, i també amb els comentaris que van fer els mestres a les avaluacions.

(Diàleg RS19)

- *A veure, potser hi ha hagut dues velocitats, la vostra que vosaltres teníeu molt clar el que volíeu treballar, i per tant ens havíeu de marcar un ritme per poder assolir els objectius, i ens demanàveu que nosaltres el seguíssim. Potser nosaltres no vam entendre prou bé aquesta dinàmica i anàvem a un altre ritme més suau. Per nosaltres tot plegat havia de ser un punt de trobada, un lloc on compartir, sense voluntat de treure'n cap mena de*

rendiment. Per tant, si s'havia d'aprofitar un moment per parlar de qualsevol tema que sortís doncs bé (M3).

- Per altra banda, és que l'escola ens absorbeix molt, si quan surts de l'escola, a més has de preparar un altre curs... no.... no ho sé, no tens temps (M12)

Aixa, doncs, tot i que les tasques i la presa de decisions s'havien de compartir, finalment, només es van compartir les decisions, perquè les tasques van ser responsabilitat de les formadores. En conseqüència, el rol de la formadora també es va veure modificat, i en algunes ocasions havia de prendre la iniciativa tal com s'apuntarà més endavant.

En aquest apartat, també cal fer referència a l'alumnat de tercer de Magisteri d'Educació Física que estava en pràctiques en els centres on impartien docència els mestres que participaven en el Seminari. A tot aquest alumnat se'ls va oferir la possibilitat de participar a la formació de forma voluntària ja que la tutora de les seves pràctiques era la formadora principal. Aquest voluntarisme va ser la causa de que només hi assistissin dos alumnes durant el primer any, a qui se'ls va lliurar un certificat de participació en el curs.

Per ser un grup reconegut de l'ICE cal fer 40 hores que són 15 sessions. Als alumnes que participin els farem un certificat d'assistència (M1:RS4).

1.2.6- RECONeixEMENT DE LA FORMACIÓ

Un altre dels elements destacables d'aquesta proposta de formació és que els mestres van assistir-hi de manera voluntària i per interès propi. Per exemplificar això, se'ls va preguntar si tenien algun tipus de reconeixement per part de l'escola, o del Departament d'Educació o ... en fi, que si els hi reconeixien la formació des d'algun estament. Les respostes van ser variades.

Una mestra va comentar que el millor reconeixement que li podien fer era el que els propis companys de l'escola li havien manifestat.

No, no, a veure. El reconeixement de l'escola.... el que et poden donar els teus companys de claustre, i aquí n'hi ha de tots. A veure, a la meva escola tothom té molt clar que jo des de la meva matèria faig el treball de valors i quan van veure el pòster tothom va quedar parat, i quan veure el calendari, van veure que era una cosa que s'estava treballant, i això ho veien com una cosa positiva. I fins i tot quan els pares, o altres persones veien el pòster tots deien l'escola participa en aquest projecte. Per tant en aquest aspecte a mi se m'ha valorat moltíssim i és una manera, fins i tot del propi mestre de revaloritzar-se perquè et sents bé (M1:EM1).

En canvi, hi va haver altres mestres que de forma molt sincera van manifestar que el certificat de reconeixement era "paper mullat".

Res, ens donen un paper que és paper mullat (M3: EM3).

I finalment, un mestre va explicar que la formació li contava per demanar els sexenis.

Cuando nos dais el papel ese, eso cuenta para los sexenios (M4:EM4).

A part de les respostes que ells varen donar, cal constatar que era un curs reconegut per l'ICE de la UAB, i per tant, reconegut en el seu currículum personal. Així doncs, es ben diferent la percepció que podien tenir els mestres sobre la validesa d'aquest reconeixement del que realment té.

Per altra banda però, és important destacar que la ciutat de Cerdanyola els va atorgar un premi reconeixent la tasca feta en la promoció de l'Educació Física i l'esport de la ciutat.

Diàleg RS15

- *Amb allò de la nit de l'esport, sabeu que a la (M1) li van donar un premi. I tot i que jo ho vaig presentar com a grup de treball, li van donar a ella com a coordinadora que ha estat durant molt temps, doncs ja em sembla correcte, però en tot cas, sapiguen que jo ho vaig presentar amb una altra finalitat (M2).*
- *Si, jo ja vaig dir que era la representat del Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola que estàvem treballant conjuntament des de feia molt temps (M1).*

S'interpreta que independentment del reconeixement extern provinent de l'ICE o de l'Ajuntament de Cerdanyola, la motivació dels mestres per participar en el Seminari van ser les ganes i la voluntat d'aprendre, i aquest és un factor que cal apuntar.

2- REFERENTS DE LA FORMACIÓ

Els referents de la formació són aquelles informacions que, tot i no formar part de la definició del curs de formació hi estant estretament relacionats fins al punt de condicionar-lo i determinar-lo. És més, són aquelles concepcions que il·luminen la concreció de la formació. Però la particularitat d'aquests elements és que, a més, s'han de definir dins l'espai de la pròpia formació, per tant, que formen part dels continguts.

Pensem que les dades que fan referència als referents de la formació suposen un, 59% del total, sense contar les vegades que apareixen com a contingut. Per tant, a l'hora de plantejar un curs de formació s'han de considerar seriosament.

Sota aquest paràmetre es parlarà de: *les implicacions que la temàtica del curs exerceix sobre la formació, les concepcions que giren al voltant de l'educació en valors a l'escola, la concreció de l'educació en valors a l'Educació Física, el paper del mestre*

quan educa en valors, la concreció de l'epistemologia de la formació, i finalment, la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció.

2.1-TEMÀTICA DEL CURS

El curs que s'ha analitzat es va desenvolupar entorn de la temàtica: l'educació en valors des de l'Educació Física.

Al llarg del curs només apareixen dades respecte la temàtica en un 0,52% dels casos, és un percentatge molt baix comparat amb la importància que té per la configuració del curs. L'explicació rau, segurament en el fet de que la temàtica ja s'havia determinat prèviament a la formació.

En primer lloc, s'ha observat que els mestres van considerar que la temàtica del curs era molt interessant i actual, creien que calia treballar-la a l'escola, però no s'acabaven de sentir preparats per afrontar-la, per això els motivava rebre'n formació.

La temàtica és molt interessant i com a mestres no acabem d'estar preparats per a afrontar-la (M3:RS19).

Cada vegada veig més clar que cal treballar amb valors, a la reunió de l'Ajuntament tothom en va parlar i penso que estem treballant en bona direcció. Aquest any possiblement no, però si continuem treballant junts podem fer coses molt maques (M9:RS3).

Per altra banda, la formadora, també recalrava la necessitat de formació respecte els valors a les escoles, i destacava la necessitat de posar en contacte el tipus de coneixement i la formació que podia donar la universitat, amb la realitat i la necessitat de les escoles.

..... perquè penso que és un tema que interessa molt al mestre, tothom en parla i la teoria també dóna instruccions, però ningú acaba de dir ben bé com s'ha d'encarar a la pràctica.... [a la Universitat ens interessa treballar amb] l'escola sobretot amb mestres que puguem contrastar el que ens diu la teoria, perquè per més que vulguem nosaltres no deixem de mirar-nos-ho des d'aquest costat (F: EF).

Alguns mestres consideraven que el tema de valors era molt abstracte i indefinit, i proposaven fer esforços per concretar-lo.

Exacte, una mica saps el que són els valors i intentes treballar-los d'una manera o altra perquè creus que és una temàtica molt important, però no saps ben bé fins a on arribar ni què vols quan treballes en valors (M5:EM5).

També hi havia un mestre que apuntava la necessitat de treballar amb els valors durant un llarg període de temps, o bé concentrar i reduir els continguts. Manifestava que era un tema tant ampli que amb un any i mig li havia quedat la sensació de que

encara tenia moltes coses per aprendre, i fins i tot, en algun moment, s'havia sentit massa pressionat per la quantitat de continguts que hi havia sobre la taula.

Jo penso que la temàtica ha estat massa ampla per a treballar-la amb tant poc temps, i això ens ha fet anar sempre amb la sensació de no atrapar el que volíem. Potser ens hauríem d'haver centrat més en alguns temes (M3: RS19).

Una altra reflexió interessant al respecte de la implicació que té el treball de valors, és la que va fer un mestre quan assegurava que no era una cosa que es pogués aprendre amb un dia o una consigna, que calia temps.

Els valors no és una cosa que s'introdueixin en un dia ni en un curs, és una tasca a llarg termini, com tu saps les coses no s'aprenen en un sol dia perquè diem una cosa o una altra, fins i tot els adults necessitem molt de temps per aprendre (M4: EM4).

A través d'aquesta categoria els participants apuntaven les implicacions que suposava escollir aquest tema, i no un altre per a fer la formació, i també la idoneïtat i l'actualitat de treballar-lo a l'escola.

2.2- EDUCACIÓ EN VALORS A L'ESCOLA

Al fer l'anàlisi de les dades recollides, també s'ha observat que els participants consideren que la concepció que es té de l'educació en valors, és un altre dels referents de la formació, ja que aquesta condiona la funció i la pràctica del mestre en el seu dia a dia.

El concepte *d'educació en valors* també es va haver de tenir en compte a l'hora de definir el format i el contingut de la formació permanent, però a més, es va haver de treballar amb els mestres per tal de que ells poguessin prendre consciència de la seva posició al respecte del terme, i poguessin conèixer de quina manera aquest influïa en la seva pràctica diària.

Apareixen referències d'Educació en valors a l'escola en un 5,77% de les dades recollides.

Al llarg dels dos cursos es va anar treballant amb els mestres tot el que feia referència a l'educació en valors, i es proposaven reflexions entorn de les opinions i les creences que l'envoltaven i les seves implicacions didàctiques a l'aula.

Bé, si us sembla comencem amb la primera activitat que teníem prevista. De fet, fa més d'un any que estem treballant junts al voltant de l'educació en valors, però si ho preguntéssim un per un, veuríem que tots tenim una idea diferent del que vol dir educar en valors. D'alguna manera, l'activitat que us

proposem pretén que tots plegats fem una reflexió al voltant del que pretenem quan ens plantejem educar en valors. La (I) us explicarà la proposta (F:RS13).

Tot aquest treball va permetre que els mestres, des de la seva realitat, anessin configurant el que volia dir per ells educar en valors, quina finalitat li atribuïen, com es concretava aquesta idea a l'escola, quines responsabilitats hi tenia l'escola, i des de quins llocs l'escola podia educar en valors.

Com que tot el procés es va fer des de la introspecció i des de l'anàlisi de la pràctica de cadascú, el resultat va ser molt heterogeni perquè cada mestre va posar l'èmfasi en aspectes del concepte ben diferents.

Tot seguit es poden veure les respostes més significatives que es van donar al voltant del terme: *educar en valors a l'escola*.

2.2.1- FINALITAT DE L'EDUCACIÓ EN VALORS A L'ESCOLA (O QUÈ VOL ACONSEGUIR UN MESTRE QUAN EDUCA EN VALORS?)

Plantejar-se la finalitat de l'educació en valors, suposava donar un sentit i una coherència a tota la tasca docent. No es podria entendre un viatge sense rumb, de la mateixa manera que no es podria concebre una acció educativa sense un objectiu clar i definit. Aquesta va ser la raó per la qual, al llarg de la formació, es va anar reflexionant al voltant d'aquest concepte.

Tot seguit s'exemplificaran els posicionaments dels mestres a través d'algunes cites que hem escollit d'entre totes les dades recollides.

En primer lloc s'exposarà el cas d'una mestra que expressava que la finalitat de l'educació en valors a l'escola havia de ser proporcionar una formació integral a les persones que els faciliti la integració a l'entorn en el que hauran de viure.

.....volem fer persones integrals respectuoses amb tot, sobretot amb les persones, i que sàpiguen integrar-se a la vida (M1: EM1).

Un altre grup de respostes anaven en la línia de que la finalitat d'educar en valors era formar persones adaptades a la societat on havien de viure, amb un sentit crític suficient per analitzar-la i transformar-la si ho consideraven oportú.

[...] m'imagino que la idea és millorar la societat, i des de l'escola hem d'ensenyar que amb uns valors una mica diferents dels que la majoria d'ells tenen, el món pot ser diferent i que la relació i la convivència entre les persones pot millorar molt (M5:EM5).

Educar en valors és socialitzar (M: RS13).

També cal fer referència a la posició d'un mestre que ressaltava que la finalitat d'educar era ensenyar a saber ser i estar per ajudar a les persones a ser felices. I

anava més enllà dient que aquest objectiu no es podia assolir sense una bona educació en valors. Per tant, per aquest docent, el fet d'educar en valors tenia exactament la mateixa finalitat que l'educació: la felicitat de les persones.

[la finalitat d'educar en valors] En tot cas és la mateixa que la de l'educació. El que parlàvem de que el meu objectiu és fer persones que siguin felices: saber moure's en el món que estàs, saber acceptar una persona, saber conviure, saber respectar i tots aquests valors que et fan sentir bé amb tu mateix.. saber estar en silenci, i quan tens una rabieta saber què t'està passant per dins, acceptar que la tens i aprendre a conduir-la... en principi, hem de fer que cadascú estigui a gust amb si mateix i compartir-ho amb els altres; tenir la capacitat de moure's per la vida i sentir-se bé amb el que fas, tant si és un joc com si són uns estudis... i integrar-se en aquell grup (M3:EM3).

I per acabar, pels mestres va ser sorprenent adonar-se de la importància que atribuïen al respecte quan plantejaven una educació en valors. De fet, van arribar a concloure que el respecte era el primer valor en el que s'havia d'educar, ja que era un terme molt ampli: es podia tenir respecte a les persones, al material, a les normes, a les opinions....

Home, primer de tot el respecte, respecte al material, als companys, al professor, a les instal·lacions.... Respecte amb majúscula.....és com escoltar, quan tu els estàs explicant una activitat si no escolten és que no et respecten, o quan es donen empentes en una fila o en el joc, és el mateix. Que possiblement a aquest respecte li podríem donar altres noms, si, segurament que si (M2:EM2).

Integrar, respectar, en el sentit més ampli de la paraula, valorar positivament les diferències, aprendre a gaudir del procés i no dels resultats (M5: RS13).

Així, doncs, analitzant l'opinió dels mestres ens adonem que la finalitat d'educar en valors a l'escola és diferent per a cada un d'ells, i aquesta va molt lligada al tipus de persona que pretenen educar.

2.2.2- IMPLICACIONS DE L'EDUCACIÓ EN VALORS PELS MESTRES (O QUÈ HA DE FER UN MESTRE PER EDUCAR EN VALORS?)

Ja s'ha comentat que al llarg dels dos anys de treball conjunt amb els mestres, varen ser moltes les ocasions que es va reflexionar sobre el terme *educar en valors*. En aquest petit apartat, analitzarem totes les referències que es van atribuir al concepte quan aquest es plantejava des de les implicacions que tenia pels mestres.

Una de les mestres va comentar que ella educava en valors cada vegada que es posava a fer la seva feina. Entenia que qualsevol pràctica educativa portava implícita tota una càrrega de valors molt important, i que per tant, per emfatitzar l'aspecte moral de l'educació el que calia era analitzar i reflexionar la pràctica docent per procurar que els valors que s'hi transmetessin fossin coherents.

... suposo que vol dir fer conscient a tothom d'allò que en realitat ja s'està treballant, perquè els mestres i les mestres cada dia ens en fem un bon tip de dir una pila de coses, com per exemple: hem de saber escoltar, ara no et toca a tu està parlant un altre, coses d'aquestes que ja les fem, però en canvi quan estem posant la frase a davant passem a analitzar-ho i reflexionar-ho, i potser encara si que s'hi afegeix alguna cosa (M2:EM2).

Hi havia un altre mestre que, a més de confirmar el que havia expressat la M2, hi va afegir que calia sistematitzar i donar coherència a les accions que constituïen el procés d'ensenyament-aprenentatge, i que calia plantejar unes activitats expressades per educar en valors.

... jo penso que tothom s'ho planteja això dels valors i més o menys hi ha reflexionat. A mi, el que em sembla interessant és que hi hagi una sistematització i una coherència, i siguem més conscients del que es fa. I el que hem de concretar és realment unes activitats clares, escrites... provar-les, i llavors veure amb quines et quedes, amb quines et trobes còmode i seqüenciar-les (M3:EM3).

“Per educar en valors cal proposar i potenciar accions positives per a l'enriquiment de les persones”. Aquesta era una reflexió que s'apuntava en el seminari i que presentava un nou punt de vista a través del qual la tasca del mestre es concretava en plantejar propostes a l'alumnat que afavorissin l'adquisició de valors i que l'enriquissin com a persona.

Potenciar i transmetre actuacions positives que enriqueixin la pròpia persona, les relacions amb els altres i les interaccions amb l'entorn (M6: RS13).

Per altra banda, la formadora principal exposava que el mestre per educar en valors havia d'entendre el procés d'aprenentatge com un tot global i integrar els coneixements, les habilitats i les destreses per ensenyar a l'alumnat a ser i a conviure.

Formar persones no únicament a partir de la transmissió de coneixements, habilitats i destreses, sinó ajudar-les a ser i a conviure (F: RS13).

També hi havia un mestre que parlava de procés global, però hi afegia que era necessari que el professorat atribuís un judici de valor a tot el procés per ajudar a l'alumnat a ser conscient del que estava bé i malament.

Impregnar tot aprenentatge, des de totes les àrees, de forma que els alumnes siguin conscients de les coses que estan bé i les que no, tenint en compte una sèrie de valors més o menys contrastats i significatius (M7: RS13).

La investigadora, així com un mestre participant, posaven l'èmfasi a l'individu com a ser social, per això defensaven que la tasca del mestre havia de ser ajudar als infants a constuir-se com a persones crítiques i autònomes capaces d'adaptar-se a la societat i modificar-la si calia, tot afavorint la seva felicitat i el seu benestar.

Construir personalitats crítiques i autònomes capaces d'adaptar-se, i fins i tot, de modificar l'entorn (societat) (I: RS13).

Entendre els nens com a globalitat i afavorir la seva felicitat i benestar com a individu que forma part d'una col·lectivitat (M3: RS13).

La següent cita aporta la idea de convencionalitat. Aquest mestre expressava que la seva funció educativa era transmetre normes i comportaments que facilitessin l'adaptació de l'Infant a la societat.

Educar en valors és donar a conèixer, fomentar mitjançant jocs, esports i altres activitats una sèrie de normes i comportaments, vers un mateix i els altres per a fer més fàcil, agradable i saludable la vida (M4: RS13).

Jo trobo que depèn molt de la filosofia de les classes. Jo baso tot els sistemes de valors com una necessitat. No és obligatori portar-ho, o fer-ho, és una necessitat (M11: RS7).

La darrera cita correspon a un mestre que va manifestar la impossibilitat de treballar amb els valors de l'alumnat i va expressar que la millor manera d'influir en el sistema de valors era treballant i fomentant les actituds, possiblement influït per les reflexions previes que havien fet la formadora i la investigadora;

Partir de que els valors no son mesurables ni palpables. Per tant, educar en valors és tractar i fomentar fins "l'assoliment" una sèrie d'actituds que ens defineixen aquests valors en qüestió (M12: RS13).

Les opinions dels mestres, i fins i tot de les formadores, van ser divergents, però sempre feien una referència explícita a les sessions que desenvolupaven a l'aula

2.2.3- IMPLICACIONS DE L'EDUCACIÓ EN VALORS PER A L'ESCOLA. (O QUÈ HA DE FER L'ESCOLA PER EDUCAR EN VALORS?)

Durant les reflexions que es van fer en el seminari al voltant de l'educació en valors, també en van sortir moltes que feien referència a les implicacions que suposava per a l'escola treballar des del posicionament que s'estava defensant.

Algunes de les aportacions que van fer els mestres s'apunten a continuació.

En primer lloc calia que tots els professionals del centre fessin una reflexió per establir uns criteris d'actuació coherents amb la filosofia i les intencions educatives de l'escola, d'aquesta manera s'evitarien contradiccions originades pels valors i les creences personals de cadascú,.

.... potser que cadascú vagi per un camí diferent i fins i tot pot ser que ens contradiguem, vaja que si que ho fem [d'educar en valors] però un anàlisi o una reflexió a nivell d'escola no estaria malament (M2: EM2).

Sí, jo penso que és important el fet de predicar amb l'exemple, també aprenen del mestre (M12: RS13). D'acord, però els mestres som tots diferents, i a les edats més petites a vegades els nens es tornen bojos perquè un es comporta

d'una manera i altres d'un altra, per tant, jo penso que és important tenir una referència a nivell d'escola (M7: RS13).

Aquí passa una cosa, que hemos partido todos de un error para mi fundamental. A partir de que idea de la vida partimos, todo momento en la historia y todas las civilizaciones han tenido una filosofía de vida, y ésta es la que acaba definiendo los valores. Cuál es la nuestra? En un claustro uno puede ser religioso, el otro no, uno puede ser socialista el otro nacionalista, entonces como escuela qué valores aceptamos. Hay que partir de algo, qual es la finalidad del individuo. Estamos aquí para passar el rato, tenemos una misión después... Segun la filosofía de la que partimos los valores seran distintos (M4).

Una altra proposta que van fer per concretar l'educació en valors a nivell d'escola era mitjançant el treball amb projectes dissenyats i planificats a partir de la implicació de tots els membres de la comunitat, on es poguessin integrar els interessos de cada un d'ells (projectes que es basaran amb l'ideari del PEC per donar resposta a les necessitats actuals del centre). Per altra banda, es van defensar els projectes com una forma de fer significatiu i vivencial l'aprenentatge.

Es clar, poder lligar els nostres objectius d'Educació Física en el projecte d'escola és el millor que ens pot passar perquè així ja hi tenim tota l'escola motivada i implicada (M3: RS16).

[un projecte d'intervenció...] És la única manera d'implicar a totes les persones del claustre, mira si t'ho dic clar (M1:RS19).

El que estaves fent era treballar temes socials i molt reals. Diem que l'aprenentatge en el treball de valors ha de ser vivencial, que tingui relació amb la vida quotidiana ... (F:EF).

Els mestres també van manifestar que quan l'escola vol educar en valors, és molt important que impregni l'organització del dia a dia del centre, les normatives i les relacions amb la resta de la comunitat escolar dels valors que vol transmetre.

Cada dia, és que cada dia estem educant en valors. Aleshores com ho podem fer? Una, sent conscient de que cada dia ho estem fent, i per tant reflexionant sobre el dia a dia. Des de l'organització dels horaris o qualsevol cosa que fem a l'escola estem incidint amb el treball de valors, i per tant podem considerar que amb això és suficient. Però jo penso que no n'hi ha prou, jo penso que hem de fer algun tipus d'intervenció en la que específicament ens plantejem algun tipus de treball per fomentar aquests valors, i això ho podem fer des de cada assignatura, o des d'un projecte més transversal, o un projecte a l'hora del pati que a vegades no és tant acadèmic, ho podem fer també ...en una línia d'obrir l'escola a la societat. [...] vull dir que l'escola és un lloc més d'aprenentatge però hi ha tants altres elements socials, a vegades més significatius pels nens: clubs, associacions esportives [...] i això també caldria obrir-ho a l'escola (F: EF).

Home, el RRI té un seguit de normatives escrites, no sé l'atenció a la diversitat, acceptar els nous, vull dir de relació amb les famílies [això educa en valors] (M2: EM2).

Amb la pràctica del dia a dia. De la manera com nosaltres anem treballant. I a veure, penso que a vegades ens dóna la sensació de que allò que diem o fem no serveix de res, però amb el temps, quan aquests ex-alumnes porten els seus fills a l'escola i et comenten que és perquè els valors els agraden: per l'educació amb la que creu l'escola, la manera de relacionar-se amb les famílies, la manera de treballar,... Penso que això ja diu molt (M1:EM1).

Segons els mestres i la formadora, quan l'escola vol educar en valors cal que sigui capaç de transmetre aquesta voluntat a l'alumnat.

El pas de fer conscients als nens dels valors que es treballen és molt interessant (M13: RS3)

Alhora, tots els mestres van considerar important el paper de les famílies quan es tractava d'educar en valors, per aquesta raó van sorgir diferents propostes per implicar-les i treballar-hi de manera coordinada.

La cita que s'apunta a continuació exemplifica la proposta que va fer la investigadora: Penjar, de forma visible a l'entrada de l'escola, cartells, pòsters o circulars per fer arribar als pares la filosofia del centre respecte l'educació en valors.

Home, aquesta és una altra, podria ser interessant fer arribar els manifestos als pares. Potser enganxant-los a la porta de l'escola perquè els pares també se n'assabentessin (I: RS15).

Una altra idea seria arribar als pares mitjançant les AMPA's, utilitzant totes aquelles activitats a les que estan implicats, o bé plantejant cursos, xerrades, tallers o seminaris de formació per a ells.

Mira des de l'escola podem treballar conjuntament amb les AMPAS, o els podem preparar xerrades o tallers sobre com poden els pares treballar des de casa, o festes on s'hagin de fer certes activitats amb tota la comunitat educativa. (M1: EM1).

Hi va haver una mestra que va apuntar la possibilitat de fer arribar l'ideari de l'escola als pares en el moment que aquests fessin la matrícula del curs pels seus fills.

Potser no s'arriba prou a les famílies, però em sona que quan es matriculen de nou si que alguna cosa se'ls hi dóna. No ho sé, però això ho hauria de saber (M2:EM2).

També hi va haver un mestre que explicava que ell implicava a les famílies amb les activitats diàries que plantejava a l'alumnat, però sobretot destacava el moment de l'entrevista anual amb els pares com un espai per a compartir idearis i valors.

Estem d'acord en que hi ha d'haver relació i que tots hem de treballar en la mateixa línia [famílies i mestres], s'ha d'educar ... mira et puc dir coses que fem..... A vegades els demanem [.....]que els pares els ajudin a buscar una notícia en un diari. També a nivell d'entrevistes, busquem una certa complicitat. [...] També tenim l'agenda que és un instrument de comunicació que utilitzem molt i els hi demanem als pares que en facin el seguiment. La sensació de que

els pares es sentin acompanyats i comunicats amb nosaltres és important (M3:EM3).

Segons els mestres, quan l'escola es planteja educar en valors ha de tenir en compte els següents aspectes: hi ha d'haver coherència entre els valors que es transmeten i l'ideari de l'escola, cal treballar amb projectes globals que contemplin les necessitats de tots els mestres i l'alumnat, la organització del dia a dia també ha de respirar dels valors que s'estan treballant, cal fer conscient a l'alumnat del treball que s'està fent, és a dir, el treball de valors ha de ser conscient i significatiu, i finalment, una altra tasca de l'escola és treballar conjuntament amb les famílies, al llarg del seminari es van suggerir algunes propostes per a materialitzar-ho.

2.2.4- ESPAIS I HORARIS ESCOLARS PER EDUCAR EN VALORS (O QUAN, COM I ON EDUCAR EN VALORS DES DE L'ESCOLA?)

A les converses sorgides en el seminari es va donar molta importància als horaris i els espais més adequats per educar en valors des de l'escola. De fet, van sortir reiteradament comentaris referits a les assignatures, llocs, ambients o espais que l'escola havia de contemplar a l'hora d'educar en valors.

A la referència que segueix a continuació es defensava el pati com un dels moments més idonis per educar en valors perquè és un lloc on l'alumnat es manifesta tal com és i, a més, ha de ser totalment autònom per resoldre els conflictes de valor que li apareixen.

Per a mi l'hora del pati és la més pedagògica (M11: RS6). Nosaltres també vam entrar a intentar organitzar els patis intentant respectar la màxima del que és el temps lliure (M9: RS6).

Altres mestres defensaven l'horari de tutoria per treballar amb tots aquells aspectes d'actualitat que podien contribuir a una millora de l'educació en valors.

Ara em ve a la memòria que tres setmanes enrere, en un d'aquests Periòdics de l'estudiant -no sé si el rebeu vosaltres a les escoles- hi havia un article de doble pagina que parlava del poc exercici físic que feien els nens. Éra interessant. Nosaltres a nivell de tutoria vam estar-ne parlant a la classe. Potser ho puc trobar i tot (M2: RS8).

Les colònies o les reunions de delegats també es van apuntar com a moments adequats per afavorir el treball de valors.

[Parlàvem dels hàbits higiènics] Nosaltres on ho treballem és a les colònies (M1: RS7).

.... li deia a l'M5 que el tema del calendari, jo el treballava en l'aspecte més pràctic i més lúdic a les classe d'Educació Física, i després sense voler s'ha extrapolat fins i tot a la reunió de delegats a la que jo no intervenc perquè qui les

porta és la directora que es reuneix amb ells un cop al mes, més o menys (M1: EM1).

Però tal com apuntàvem al començament, a part dels horaris, també es van analitzar alguns espais.

Quan la investigadora va anar als centres a veure com treballaven els mestres, es va poder adonar que l'arquitectura i l'ambientació de l'escola portava implícita una sèrie de valors que calia considerar.

...l'escola, els passadissos, les classes, estaven impregnats del projecte que estan treballant aquest any a nivell d'escola: la diferència i la diversitat a l'escola. Els passadissos estan il·lustrats amb fotos i murals de l'activitat que varen fer el dia 4 de desembre amb el lema: educació a través de l'esport, i al passadís de la seva aula de tutoria hi havia un mural amb conductes de joc net i joc brut que havien recollit dels mitjans de comunicació, el decàleg de joc net i altres coses (I: EM3).

A final del primer curs, una de les mestres va presentar a la resta del professorat l'aportació que havia fet a la revista de l'escola, per fer arribar a totes les famílies, a través d'un comunicat atractiu, el projecte de valors que havia estat desenvolupant amb l'alumnat durant el curs. Aquesta revista, en alguns casos estava coordinada per l'AMPA, i en d'altres per la pròpia escola.

Revista Buïgas Express: butlletí de l'AMPA del CEIP Carles Buïgas: ADM3.

- *Sota la notícia: Avui l'esport és notícia, la M2 explica que l'alumnat de 5è i 6è de l'escola van participar a la fase local d'atletisme.*

"L"objectiu era gaudir d'una jornada esportiva: competint amb altres alumnes de Cerdanyola, millorant les seves marques personals i sobretot passant-s'ho bé."

" Hi havia una nena d'una altra escola que saltava molt bé. Li anaven pujant el llistó i seguia saltant sense fer-lo caure. La resta de participants ja estaven eliminades i ella seguia saltant. Totes l'animaven i celebraven l'èxit, en aquest cas de la seva rival. Va estar molt bé."
- *Sota la notícia Valors en Joc la M2 també ens explica el projecte de la seva escola:*

"El projecte pretén conscienciar a tot l'alumnat de la necessitat d'actuar de forma correcta en tots els àmbits relacionats amb el joc i l'esport, tant a les hores del pati, com del menjador, a les classes d'Educació Física o a l'esport extraescolar...."

"Vam començar amb un concurs de cartells a cycle superior, per promocionar la campanya entre l'alumnat de tota l'escola. El tema era Joc net. Tots els alumnes de 1er fins a 6è van votar el cartell que més els agradava"

Exposa el codi de joc net de la seva escola.

" Tot plegat ha estat força bé. Ara però ens queda allò més important, i és que tots col·laborem a què això es posi en pràctica i aconseguim que el joc i l'esport en qualsevol àmbit, siguin sempre i per damunt de tot: "Joc Net".

I ja per acabar, apuntem la proposta d'una escola que va organitzar unes jornades esportives que posaven èmfasi als valors en el joc, l'esport i l'activitat física. Aquestes jornades tenien activitats adreçades a l'alumnat, a les famílies i fins i tot, alguna estava oberta a altres entitats del barri.

Programa de les IV Jornades esportives CEIP Serraperera: ADM4

- És un tríptic amb el programa. L'escola el va fer arribar a totes les famílies. El títol era: *Els valors en el joc, l'activitat física i l'esport.*
- Les jornades duraven 5 dies i hi participava tota l'escola.
- Les activitats eren:
 - *Pintar la tanca de l'escola amb el cartell guanyador de la Campanya de joc net i esport (tota l'escola)*
 - *Jocs a càrrec de l'esplai cucut (tota l'escola)*
 - *Juguem net (jocs tradicionals) (tota l'escola)*
 - *Juguem net a Pitxi, handbol i bàsquet (tota l'escola)*
 - *Conte contes (tota l'escola)*
 - *Taula rodona (per les famílies a les 18h. Ponents: Raquel Font (membre de Valors en Joc), Àngels Casafont (Cap de serveis de l'àrea d'esport de l'ajuntament), Teodoro Iazo (Sociòleg i entrenador de handbol), Franchesca Rauet (Mestre participant en el projecte de Valors en Joc)*
 - *Actuació musical i danses d'arreu del món (tota l'escola)*
 - *Torneig de primavera a càrrec de l'AMPA (obert a tota l'escola i famílies. Celebrat en dissabte)*

Així doncs, els mestres amb les seves aportacions van posar de manifest que a més dels horaris i els espais reservats per a desenvolupar els currículums propis de les diferents àrees es podia educar en valors a l'hora del pati, a les tutories, a les colònies, a les reunions de delegats, mitjançant l'ambientació dels passadissos, a través de la Revista de l'escola, organitzant Jornades i monogràfics o setmanes culturals.

2.2.5- LA RESPONSABILITAT SOCIAL QUE S'ATRIBUEIX A L'ESCOLA A L'HORA D'EDUCAR EN VALORS (O QUINES OBLIGACIONS TÉ L'ESCOLA QUAN EDUCA EN VALORS?)

Un altre dels temes que es van posar a debat va ser el de la responsabilitat social que tenia l'escola, i la que socialment se li atribuïa, quan es tractava d'educar en valors.

La majoria dels mestres coincidien a dir que a l'escola se li atribueix més responsabilitat de la que hauria de tenir. A més consideraven que educar en valors hauria de ser una tasca compartida amb molts altres agents que també eduquen.

..... aquesta deixadesa dels pares, i de la societat en general ha convertit a l'escola en el centre de tot, on tot s'ha d'ensenyar, i tot s'ha d'arreglar. Aleshores tenim massa responsabilitat. Educar en valors: nosaltres; l'alimentació: nosaltres; educació sexual: nosaltres; educació viària: nosaltres; prevenció de drogues: nosaltres, es clar, qui si no? Informàtica... I els continguts de les matèries? Com podem fer tot això? I els pares què fan?

Nosaltres evidentment que tenim una responsabilitat, i els pares què no tenen cap més responsabilitat que treballar? I tot lo altre ho hem de fer nosaltres? Això és molt dur (M5:EM5).

Per altra banda, els mestres reclamaven a la societat que els donés l'autoritat o el poder suficient per poder respondre a aquesta responsabilitat.

... doncs és que [l'alumnat] no tenen motivació, els pares no valoren l'escola, els mestres són païos, son catalans, parlen català... (M5:EM5) No té res a veure amb la funció que ells voldrien que fes l'escola. Això és un problema (I:EM5).

A partir d'aquí el grup es va plantejar quina era la funció que l'escola hauria de prendre en aquest sentit. Les respostes apuntaven a què calia equilibrar els valors universalment acceptats amb els valors que es manifestaven a l'entorn de l'alumnat.

La reforma fa una aposta clara pel treball explícit dels valors. L'educació no és neutre. Per tant, hem de tenir molt clars els valors que volem transmetre. L'escola intenta equilibrar aquells valors que es manifesten a la societat i que no són universalment acceptats (F:RS4).

Però hi va haver un mestre que va fer una reflexió molt interessant al respecte de la transferència, a la societat, del treball de valors que es feia a l'escola: quan l'escola no és capaç d'apropar-se a l'experiència social de l'alumnat, l'escola pot esdevenir una realitat aïllada, i es pot posar en perill l'eficàcia de l'educació.

..... ells [parla dels gitanos i els magrebins perquè són la població més significativa de la seva escola] tenen els seus valors, però són molt diferents que els nostres, i tot i que nosaltres podem fer prevaler els nostres a les classes, aquests no canvien els que ells tenen. Per aquestes mares els valors més importants són que els seus fills i filles puguin menjar i no passar fred, i que arribin sans a casa cada dia. L'escola és una cosa, i el barri n'és una altra. Hi ha una barrera infranquejable, i alhora indivisible. Encara que els hi ensenyem a resoldre els problemes a la nostra manera, ells quan surten els continuen arreglant a la seva, perquè és la única que val (M5:RS17).

Els mestres es trobaven amb la dicotomia de que la societat els hi imposa tota la responsabilitat educativa, però alhora els priva de poder treballar correctament i poder portar a la pràctica la tasca que els hi encomana. Partint d'aquesta premissa entenien que la seva tasca consistia en equilibrar els valors universalment acceptats amb els que es posaven de manifest a l'entorn, també posaven èmfasi en què calia buscar la manera d'apropar l'escola a la realitat de l'alumnat per tal d'assegurar la transferència dels aprenentatges.

2.3-EDUCACIÓ EN VALORS A L'EDUCACIÓ FÍSICA

El paper que juga l'Educació Física a l'hora d'educar en valors també és un paràmetre que s'ha d'introduir en el moment de planificar i programar el curs de formació permanent per educar en valors dirigit a professorat d'Educació Física. Aquestes referències apareixen a l'anàlisi de dades amb una inferència del 5,68%.

Els mestres consideraven que l'Educció Física és una matèria privilegiada per educar en valors.

L'afirmació anterior emergeix quan s'analitzen totes les aportacions que es van fer sobre: els valors o continguts actitudinals que es podien treballar des de l'àrea, la forma de tractar-los i la relació d'aquesta manera de procedir amb la figura de tutor o bé de l'especialista. També és destacable la reflexió que es va fer al voltant de la influència que podia exercir un plantejament d'educació en valors des de l'Educació Física a l'hora de millorar l'estatus d'aquesta àrea dins l'escola.

Tots aquests aspectes són clarament uns referents, i alhora uns continguts, de la formació, perquè és important que els mestres sàpiguen quin és el rol que volen per la matèria dins l'escola i puguin prendre decisions al respecte.

2.3.1- CARACTERÍSTIQUES DE LA MATÈRIA EN RELACIÓ A L'EDUCACIÓ EN VALORS

Tant els mestres com la formadora principal, tenien molt clar que la matèria podia ser realment privilegiada quan es parlava d'educar en valors, i ho justificaven a partir de diferents argumentacions: la gran interacció que es produeix entre l'alumnat, les relacions existents entre l'alumnat i el professorat, la vivència a través de la pràctica pròpia de l'àrea, la quantitat de conflictes que s'hi manifesten, la motivació pels continguts de l'àrea i la visibilitat de tot el que passa a les classes d'Educació Física.

A través de la pregunta: quins són els punts forts de l'Educació Física per educar en valors? La formadora va respondre que era una assignatura altament motivant i vivencial que afavoria la implicació de l'alumnat i per tant, l'aparició de conflictes.

I l'Educació Física quins punts forts? A veure, és una assignatura altament motivant que enganxa molt a l'alumnat, és qüestió d'aprofitar aquesta potencialitat per poder fer intervencions. No sé si els nens quan van a la classe de matemàtiques ho estan tant. I aleshores, al ser tant vivencial, a l'aparèixer constantment situacions de contacte físic, la relació és molt directe amb els companys.. i ens porta als conflictes famosos que diem i que penso que això és un punt de partida per començar a treballar els valors no? (F: EF)

També cal destacar una altra línia de comentaris que responien a una de les característiques més particulars de l'àrea: el treball des de la globalitat de les persones. A l'àrea d'Educació Física l'alumnat s'implica en les tasques des de la vessant física, la cognitiva i l'afectiva. Aquest treball integral és possible quan l'Educació Física es planteja des de la vivència i l'experimentació.

Per mi el millor és la pràctica, que els nens experimentin. Tota la pràctica i tot el que comporta, el fet de treballar integralment (M1: EM1).

Jo crec que podem aportar molt, cada moment, cada comentari cada instant és una oportunitat absolutament rica. Per altra banda, es donen totes les dinàmiques possibles de relació a nivell emocional. Les emocions de la vida quotidiana que a les classes no surten perquè estan més ocupats, més individualitzats surten a l'Educació Física perquè és com un laboratori de la vida quotidiana [...] és especialment rica, és molt vivencial, participativa, i per tant, hi ha molta més implicació emocional llavors... (M3: EM3).

Com a conseqüència de les característiques que s'han apuntat anteriorment es van definir un seguit de conflictes que apareixien a les classes, molt propers, i per tant molt significatius per a l'alumnat: no acceptació de la diferència, manifestacions d'agressivitat, no acceptació de la derrota i la victòria... Més endavant tenim un apartat específic per a analitzar els problemes que es manifesten relacionats amb la pràctica del joc, l'esport i l'activitat física. Tant els mestres com la formadora van considerar que els conflictes que sorgien a l'aula eren una bona oportunitat per educar en valors.

Quan treballem amb educació moral, els recursos passen sovint per imaginar situacions conflictives, en el nostre cas, les situacions són reals i molt properes als nens (F: RS5).

Home és un marc ideal perquè és on més conflictes hi ha, i és on més punts de partida pots tenir per educar en valors i més situacions concretes per treballar-los. (M5: EM5).

La forma de comunicació pròpia de l'àrea d'Educació Física és més espontània i visible que en altres situacions escolars, així es posen en evidència les actituds que emanen dels valors que es volen treballar. Aquest va ser un aspecte que el professorat va valorar positivament a l'hora d'abordar el treball de valors.

L'Educació Física és una assignatura on l'espontaneïtat ens va a favor, aleshores sempre li puc dir: Va vinga busca, ràpid, és important que t'hi posis, et necessitem (M13: RS10).

A la classe no veus si els nens ho entenen o no ho entenen, en canvi a l'Educació Física sí (M6:RS17).

L'anàlisi d'aquest apartat ha permès constatar que els mestres i la formadora consideren que l'Educació Física pot esdevenir privilegiada per educar en valors perquè és molt motivant per a l'alumnat, exigeix un treball des del punt de vista de la persona entesa com un individu integral, hi apareixen un nombre elevat de conflictes

de valor personal i social, i a més l'estructura de l'àrea i la forma de comunicació afavoreix que es posin en evidència les creences i les opinions a través del comportament i les actituds que manifesta l'alumnat.

2.3.2- VALORS O ACTITUDS QUE LA MATÈRIA PERMET TREBALLAR

A una de les sessions del seminari, també es va reflexionar al voltant de les actituds i els valors que podrien ser motiu de treball des de l'àrea.

A continuació es farà un llistat de les actituds per les quals el professorat va mostrar interès per a treballar-les de forma explícita: la cooperació, el treball en equip, l'acceptació de la derrota i la victòria, l'acceptació de les diferències de nivell.

Durant el seminari s'havien analitzat els conceptes d'actitud i valor, i en conseqüència es va arribar a la conclusió de que eren conceptes molt abstractes que no afavorien gens treballar-los amb l'alumnat de primària, sobretot, perquè l'alumnat no era capaç de fer la transferència cap a la modificació de comportaments.

Per tant, de quina manera es pot incidir sobre els valors? La resposta es pot trobar en l'apartat d'implícacions del mestre, on es deia que una bona manera era proposant situacions i experiències on hi hagués conflicte de valor sobre les quals l'alumnat s'hagués de posicionar.

Així doncs, tot seguit s'apuntaran aquelles situacions que van apuntar-se en el seminari, sobre les quals cal incidir per educar en valors des de l'àrea d'Educació Física, i es descriuran els valors i les actituds que s'hi associen.

Els mestres van apuntar que les situacions on la competició hi era molt present, podien ajudar a treballar tot el que feia referència a la competició i la cooperació, l'acceptació de la derrota i la victòria, el fair-play, l'acceptació de les normes i el treball en equip...

Penso que l'important és que sàpiguen llegir el que passa i adaptin les normes. Quan una cosa no funciona l'han de solucionar. Jo faig una unitat de programació a principi de curs que es diu col·laboració-competició que consisteix en això, en què els nanos aprenguin a fer-se el seu propi reglament (M11: RS5)

Moltes vegades es planteja l'Educació Física com a "juegos no competitivos" i jo hi afegiria "i bastante aburridos". Moltes vegades els jocs competitius reclamen la cooperació. De la mateixa manera que es treballa específicament la cooperació també s'ha de treballar específicament la competició, ja sé que durant un temps s'apostava per eliminar totalment la competició (M9: RS6)

Per altra banda, a través dels hàbits higiènics, contingut propi de l'àrea, es va destacar que es podia treballar sobre actituds i valors com: la neteja personal,

l'acceptació del propi cos i el del altres, l'acceptació de les normes, i els hàbits de salut.

Jo penso que ens permet treballar objectius més enllà de la higiene. Acceptació del propi cos i acceptació del cos de l'altre amb respecte. (M13: RS7) I l'hàbit, què me'n dius de l'hàbit ? (M9: RS7) Ja, però jo em quedaria amb això que diu l'M13. Acaba creant una relació entre ells molt important (M13: RS7)

"Fer canviar d'equipament als nens i les nenes a les classes d'Educació Física és una pèrdua de temps" davant d'aquesta afirmació jo penso que és un espai educatiu interessant, em permet treballar qüestions de disciplina (M13: RS3)

També es van apuntar totes les actituds i valors relacionades amb la participació: gust per l'activitat física, acceptació de les diferències personals i les dels altres; i els relacionats amb el joc i l'esport en temps de lleure: autogestió i autosuperació...

L'objectiu dels meus nens i nenes quan acabin el cole és que vagin a un gimnàs i que continuïn fent esport, sigui fitness, sigui esport o sigui el que sigui, jo el que vull és que s'introdueixin dintre de l'esport d'una manera saludable, no rendiment i... (M11: RS8)

Un dels mestres va exposar que l'àrea d'Educació Física era un bon lloc per educar en molts aspectes referents a les actituds, valors i normes.

Jo crec que un bon lloc és des de l'àrea d'Educació Física, perquè ens dona moltes oportunitats. Per exemple... acceptació. A partir d'un joc hem d'acceptar els companys. Tota la sèrie d'hàbits higiènics i acceptació del cos, autosuperació, acceptar les normes o aquells nens que sempre volen guanyar... és que és tot, penso que ja intrínsecament porten tota l'educació en valors (M6: EM6)

Els mestres van contestar que l'àrea d'Educació Física era ideal per proposar situacions amb presència de competició, o bé realitats on els hàbits higiènics hi estiguessin implicats, i també afavorir entorns on la participació i l'acceptació de tot tipus d'alumnat hi estigués en joc. Afirmaven que amb un treball focalitzat d'aquestes situacions, es pot incidir sobre les actituds de: cooperació, acceptació de la derrota i la victòria, el fair-play, l'acceptació de les normes, el treball equip, l'esforç, el control de l'agressivitat, la neteja personal, l'acceptació del propi cos i el del altres, l'acceptació de les normes i els hàbits de salut, el gust per l'activitat física, l'acceptació de les diferències personals i les dels altres; i totes les actituds relacionades amb el joc i l'esport en temps de lleure: l'autogestió i l'autosuperació.

2.3.3- FORMES DE TREBALLAR L'EDUCACIÓ EN VALORS DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Al llarg del curs també va sorgir reiteradament la reflexió sobre la forma de cultivar els valors des de l'Educació Física.

Tant els mestres com la formadora van posar de manifest que l'educació en valors des de l'àrea d'Educació Física necessitava moments de reflexió sense renunciar al màxim temps de pràctica motriu, ja que era l'única àrea del currículum que educava en el moviment, i a partir del moviment. Aquest principi xocava amb una altre: era imprescindible que hi hagués espais de reflexió per a poder fer un bon treball de valors.

A continuació s'apuntaran algunes referències que posen de manifest la idea que hem apuntat anteriorment.

Jo penso que els nens no es mouen -a no ser que facin activitats extraescolars- i se'n van a casa a l'ordinador o la game-boy. Aleshores, cal que es moguin. Si que està bé la reflexió, però ha de ser més puntual, i cal fer sessions molt més pràctiques, almenys a primària (M6: EM6).

L'anàlisi d'aquesta situació que acabem d'exposar va fer plantejar als mestres la idoneïtat de fer propostes d'intervenció interdisciplinàries, on la pràctica motriu es portés a terme a l'horari d'Educació Física, i la reflexió sobre la mateixa es pogués fer en horari de tutoria o altres matèries. Però manifestaven la problemàtica de trobar altres mestres que tinguessin ganes de compartir aquesta tasca.

... de fet, mai havia intervingut amb el tutor, perquè en general no són gent massa participativa ni oberta, per treballar i implicar-se amb projectes i històries... el dia a dia se'ls menja. Són mestres que porten molts anys treballant, que treballen molt bé a la seva classe, però no els emboliquis en treballar més. Això ho he pogut fer aquest any perquè he trobat una tutora amb moltes ganes, que li va encantar la idea. Però amb un altre tutor no ho hauria pogut fer. [I ho valora positivament.] O i tant perquè s'aprofita molt més i el temps que s'hi dedica també és més. [I repercuteix a la classe d'Educació Física també?] Es clar. Els nanos veuen que ella també està molt implicada, i em sorprèn perquè ells també estan molt implicats. Ja ho veus, hem entrat a la classe i un m'ha dit: "estamos trabajando Asia profe". I em veuen i parlem dels continents i... a més, en definitiva, que m'està agradant molt. Vaja que m'està donant un resultat que jo no m'esperava. Però es clar, cal la col·laboració de la tutora perquè si no, no pots fer res (M5: EM5).

Alguns mestres anaven més enllà, i no es conformaven amb la interdisciplinarietat, deien que l'important era que s'impliqués tota l'escola. Treballar a nivell de centre afavoria la consecució de resultats més permanents, i ajudava a entendre l'Educació Física com una àrea més del currículum.

Home, jo penso que seria interessant poder-hi implicar a tota l'escola. Els projectes va bé que s'impliqui l'escola, a mi no m'agrada que t'ho hagi de menjar sol. [però potser és més fàcil no?] No sé si és més fàcil o no però ho torbo menys eficaç. Jo, per exemple, sempre intento que als alumnes, sobretot els grans, vegin que hi ha molta interacció entre totes les matèries i tots els professors. Com que l'Educació Física sempre la fem separada, jo els hi faig

veure que anem a totes les reunions que sabem les coses de l'escola (M6: EM6).

Però la formadora principal, que havia viscut els problemes que suposava implicar tota l'escola -o fins i tot a vegades implicar només els tutors- en projectes proposats des de l'àrea d'Educació Física, va defensar que només des de l'àrea també es podien fer coses, i per tant, que no es podia renunciar a aquesta opció.

Home, [només des de l'Educació Física] si que pot fer, val més sols que no fer res. Sempre val més portar el nostre petit gra de sorra que quedar-se passius i dir que no podem fer res. Val més fer el que puguis des de la teva àrea. Si pots encomanar-ho a més persones doncs endavant. I una mica això és el que hem fet, i per tant hem demanat que cada centre fes alguna cosa al seu nivell (F: EF).

Així, doncs, per educar en valors és important fer un treball interdisciplinari o amb la implicació de tot el centre: atribuint l'exercitació pràctica a l'horari d'Educació Física, i les reflexions sobre la pràctica motriu a altres horaris com els de tutoria, o ensenyaments alternatius, o socials... De totes maneres, però, no es pot renunciar al treball que es pot fer únicament des de l'àrea.

L'ordenació i seqüenciació de la pràctica d'educar en valors, són altres aspectes que es van posar a debat en el seminari.

Una de les idees que hi feia referència provenia de la formadora principal. Proposava fer una seqüenciació dels continguts actitudinals lligada als diferents continguts procedimentals, i posteriorment relacionar-hi activitats explícites per treballar-los. Però va ser ella mateixa la que va exposar la dificultat de poder-ho aconseguir amb tots els continguts.

El fil conductor seria possiblement acabar amb una seqüenciació, però com que el tema dels valors és tant transversal, a vegades costa poder vincular els valors a un procediment. L'any passat si que vam poder seqüenciar els hàbits higiènics, perquè era un tema molt concret, però no es pot fer amb tot, o a vegades sense lligar amb el procediment és difícil (F: RS16).

També la investigadora, va presentar al professorat la possibilitat d'introduir tots els miniprojectes de valors a dins la programació, així els continguts actitudinals quedarien seqüenciats en relació a la seqüenciació dels continguts procedimentals.

No sé, tot el que vam fer l'any passat del codi del joc net es podria vincular a tots els continguts d'esports col·lectius que són uns continguts que ja tenim seqüenciats. O per exemple, el tema de l'acceptació de la diferència es podria vincular als continguts d'expressió corporal i quan fem les UD d'expressió corporal que ja les tenim seqüenciades ho introduïm. El que volem dir és que seria interessant posar tot això a dins la programació que ja teniu (I: RS16).

Però un dels mestres va explicar que els continguts actitudinals eren poc concrets, i que seria molt difícil seqüenciar-los i relacionar-los amb els continguts procedimentals i els conceptuals.

Per altra banda, es va manifestar la dificultat de posar-se d'acord entre especialistes d'un mateix centre com a conseqüència de la flexibilització del currículum d'Educació Física i la llibertat de l'especialista a l'hora d'ordenar els continguts.

Si que es podria fer una seqüenciació d'activitats sempre hi quan les persones que toquin l'àrea tinguessin predisposició. Aquí a l'escola, per exemple, al professor d'Educació Física de cicle mitjà, no li donis més feina perquè li sembla que ja hi dedica prou temps i ja ho fa bé tal com ho està fent... llavors no s'acaba de creure l'especialitat tal com me la crec jo. I a cicle inicial l'Educació Física, en aquests moments, són activitats aquàtiques que les fan amb els monitors subcontractats i després fan només una altra única sessió que la fan a l'aula de l'escola i no la fa una especialista, sinó que la fa una professora de música i llavors fer un projecte que impliqués a tots aquests mestres costaria (M3: EM3).

Finalment van concloure que ordenar i seqüenciar les pràctiques que eduquen en valors al llarg de l'etapa era una tasca molt difícil de fer com a conseqüència de la flexibilitat del currículum i la llibertat del professorat implicat en l'àrea. Tot i així, els mestres estaven d'acord en què calia fer un esforç en aquest sentit i que calia planificar l'educació en valors.

2.3.4- LA FIGURA DE L'ESPECIALISTA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Immersos en el debat sobre l'educació en valors i l'Educació Física, també es va sorgir la següent qüestió: Quan l'escola es planteja educar en valors a través d'aquesta àrea, quin hauria de ser el rol, o la funció, de l'especialista?

La realitat de l'escola ens demostra que hi ha diferents perfils de mestres especialistes: A- Els especialistes d'Educació Física que només exerceixen com a tal; B- Els especialistes que a més de fer l'Educació Física donen alguna altra matèria; C- Els especialistes d'Educació Física que, a més de fer algunes hores d'Educació Física, són tutors d'algun grup; D- Els especialistes d'Educació Física que a més de Educació Física exerceixen algun càrrec a l'equip directiu.

El debat al voltant d'aquest tema consistia en definir si existia un perfil d'especialista que afavorís l'educació en valors.

La majoria van considerar que la millor manera d'educar en valors des de l'àrea era quan l'especialista feia de tutor. D'aquesta manera, per integrar els continguts actitudinals que es pretenien treballar des de l'Educació Física a la resta d'àrees no hi havia la necessitat de coordinar-se excessivament amb la resta de professorat. A més,

defensaven que la tutoria creava uns vincles afectius amb l'alumnat que també facilitava el treball de valors.

A veure, el problema que he tingut més gran amb el tema de valors és que jo només sóc mestre d'Educació Física, i la relació de mestre no la tinc amb els nanos. Si... però no. Joestic amb ells dues hores a la setmana, no podem crear relacions, no podem crear suficient empatia, no hi ha llaços de carinyo si vols, no passo prou temps amb ells, tinc el marc ideal però massa poc temps, val que és ideal perquè és on més conflictes hi ha, perquè a l'aula no hi ha tanta interacció i no hi ha tants problemes, per tant tenim el marc ideal per treballa però falta temps. Jo crec que la situació ideal és la de ser tutor i mestre d'Educació Física. Sense cap mena de dubte. Perquè tu tens amb l'alumnat una relació molt diferent, el mestre tutor acaba sent una figura com els segon pare o mare. Tu a ells també els coneixes molt més i te'ls estimes molt més, igual que ells a tu. Per tant, pots intervenir d'una altra manera. Ara mateix, per exemple, amb cicle mitjà, baixem al gimnàs, els explico el joc, parlem una mica de geografia (el seu projecte és jocs del món) i ja està, fins la setmana vinent no ens tornem a veure (M5: EM5).

Per altra banda, però, es trobaven amb la contradicció de que el mestre que s'encarregava d'una tutoria podia dedicar menys temps a l'especialitat, ja que la tutoria és molt absorbent i l'especialitat es converteix només en una àrea més a treballar dins el currículum.

..... quan l'especialista és tutor l'experiència diu que prima més la tutoria que l'especialitat i deixem-nos de cuentos. Jo he tingut la sort de que he estat en un equip directiu i l'Educació Física s'ha valorat sempre molt, moltíssim. I quan aquesta s'ha vinculat a projectes encara més (M1: EM1).

Una altra idea que va anar sortint al llarg del seminari va ser que: en el cas de que l'especialista no fos tutor, calia una coordinació molt gran amb la resta de professorat per tirar endavant el projecte que es proposés des de l'àrea.

A la meva escola [el projecte de valors] l'estem fent els dos sisès i un cinquè i cada una de les tutores ho ha fet amb el seu grup, però jo he tingut molta sort perquè a les tutores els hi semblen molt i molt bé. Les obres de teatre, per exemple, les han preparat a les hores de llengua, els decorats a plàstica, jo i l'alumnat de pràctiques ho hem coordinat (M2: RS8).

Sí,i tant! Perquè la resta de companys costa molt que s'hi impliquen si no els hi donem molt fet (M10: RS16).

Els mestres també eren conscients de que aquesta coordinació amb la resta de professorat costava força. la raó és que la disponibilitat dels mestres implicats sol ser baixa perquè van molt atabalats amb el dia a dia i no podien engrescar-se en projectes nous.

Hombre para que toda la escuela participe es mas complicado porqué hay que reunir a todos los maestros, esto supone una serie de reuniones y ya estamos cargados con muchas cosas y... claro. Ahora hay ideas y cosas que si se pueden traspasar a toda la escuela, y mas con el tema de valores... pero claro,

requiere..... una colaboración de todos, reuniones... y eso a veces.... (M4: EM4).

Segons els mestres, l'important és que l'especialista pugui dedicar força temps a l'àrea per poder innovar i millorar-la, però alhora, considera que és bo que exerceixi de tutor perquè afavoreix el treball interdisciplinari i genera molts vincles afectius amb l'alumnat -cosa que facilita l'educació en valors.

D'altra banda, si no és possible que el mestre d'Educació Física sigui alhora especialista i tutor, en aquest cas sembla que el millor és que es responsabilitzi de l'àrea però que es coordini molt bé amb la resta de tutors.

2.3.5- L'ESTATUS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ENTRE EL CLAUSTRE I L'ALUMNAT

Els participants en el seminari varen adonar-se que, l'estatus de què gaudeix l'àrea entre el professorat i l'alumnat de l'escola, influïa a l'hora de defensar, davant la comunitat educativa, els projectes d'educació en valors plantejats des del punt de vista del joc i l'esport.

La majoria dels mestres expressaven que l'Educació Física dins l'escola, i entre les famílies, era considerada una *àrea maria*, i que calia plantejar-se fórmules per a canviar-la de rang.

Exacte, una maria . Hem de fer arribar als nanos, bé, de fet ells no tenen una opinió gaire formada, i als altres professors que no ens inventem que això de l'Educació Física és important. Que les famílies vegin que la classe d'Educació Física no és la classe de jocs. Una mica és aquest l'objectiu d'aquest any (I:RS15).

Hi ha un diàleg que van mantenir un grup de mestres en el que es pot veure fàcilment que entre els tutors o els claustres de professorat, a vegades es manifesten actituds poc convincents cap a l'equiparació de l'Educació Física amb les altres matèries.

Diàleg RS9

- *Sí, jo volia comentar una cosa respecte les reunions de pares. Jo intento anar-hi com a especialista i crec que és important perquè no només hi ha aquest tema. Jo, per exemple, durant una època que estaven de moda les bambes de plataforma vaig haver de fer incidència sobre això. (M9).*
- *Els mestres de les tutories no volen que hi anem els especialistes (M2).*
- *Sí, depèn molt de la sensibilitat dels professors (M3).*
- *Jo no he tingut mai problemes per anar a cap reunió (M9).*
- *Sí tu hi vols anar perfecte. (M3).*
- *Jo crec que és bo perquè et coneguin. Si no al d'Educació Física el veuen com el de gimnàstica. (M11).*

Aquest posicionament vers l'Educació Física també la tenen l'alumnat, o almenys així ho expressava una mestra. Ella explicava que sovint havia de lluitar perquè la seva àrea es prengués seriosament, tant com qualsevol àrea del currículum.

Sí, es clar, és que si no plantegem la classe d'Educació Física com una cosa seriosa, és impossible que ens en sortim. Quan entren molt esverats, o a començament de curs, a vegades els poso a tots a la porta i els dic- Ara entrarem a una classe, a la classe d'Educació Física, i hem d'entrar-hi amb ordre, igual com a qualsevol altra classe: tranquils, amb ordre, amb silenci. I després entren bé (M2: RS15).

Hi va haver una professora que va reconèixer que el Projecte d'educació en valors des de l'Educació Física l'havia ajudat a què tota l'escola s'impliqués amb una proposta que provenia de l'àrea. Havia aconseguit que el professorat i l'alumnat del centre veiés les possibilitats que podia oferir l'Educació Física.

Una de les coses que he apuntat i m'agradaria comentar és que aquesta proposta d'intervenció dels valors m'ha donat molta seguretat per implicar tota l'escola a l'Educació Física. És a dir, a partir de l'Educació Física he aconseguit que tota l'escola s'impliqués i veiés que l'àrea no només treballa gimnàstica i jocs, potser ha estat una revalorització. També és cert que a l'escola tothom ha respost molt bé, però a nivell de reflexió en aquest moment, haig de reconèixer que si la proposta no hagués vingut de fora jo mai ho hagués fet (M2: RS19).

Alguns mestres van manifestar ser conscients de que la seva àrea estava menystinguda a l'escola, entre el claustre i entre l'alumnat, però que l'actitud del mestre i la incorporació de l'àrea en projectes interdisciplinaris podia ajudar a millorar l'estatus de la seva especialitat.

2.4- PAPER DEL MESTRE D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'HORA D'EDUCAR EN VALORS

El posicionament o l'actitud del professorat d'Educació Física mentre exerceix la docència, serà un altre aspecte a tenir en compte a l'hora de planificar la formació, perquè és un clar referent de l'educació en valors, així ho ha demostrat el recull de dades al respecte que s'ha concretat en un 3,96% de referències.

Durant la formació es va reflexionar molt al voltant del rol del professorat d'Educació Física en el moment d'educar en valors, van sortir temes com els que s'apunten a continuació: Quina ha de ser la responsabilitat de l'especialista quan vol educar en valors? S'ha de mantenir neutre? Quin posicionament ha d'adoptar a l'hora de desenvolupar la tasca educativa? Com ha de ser la relació entre el professorat i les famílies? I la relació entre el mestre d'Educació Física i l'escola?

De fet, és el mestre qui, amb les seves actuacions i decisions, materialitza les idees que s'han expressat fins el moment respecte l'educació en valors i l'educació en valors a l'Educació Física.

2.4.1- LA NEUTRALITAT DEL PROFESSORAT

Un dels aspectes més interessants que fa referència al paper del professorat, i per extensió al professorat d'Educació Física quan es vol educar en valors, és posicionar-se en la voluntat i la possibilitat de ser neutre en l'acte docent. Al llarg del seminari, es va discutir molt aquest aspecte, i no és estrany, de fet és un dels temes més discutits dins la temàtica.

Tothom semblava estar d'acord en que la neutralitat absoluta és impossible. De fet, qualsevol decisió o actuació que fa el professorat a l'aula ja porta una càrrega de valors i intencions que es transmet, fins i tot el no actuar o no posicionar-se ja és un posicionament.

Potser d'entrada hauríem de ser neutres, no ens hauríem de posicionar, però penso que inconscientment encara que no ho manifestem amb paraules, amb la forma de plantejar l'activitat ja t'estàs posicionant, i jo sé, a més, que si sentís segons quin tipus de comentari intervindria segur. Home, jo penso que tinc les coses molt clares, si en algun aspecte no els hi tinc aleshores callaré, però crec que els hi tinc bastant (M2: EM2).

Ara bé, hi ha moments, en els que l'actuació del mestre hauria d'evitar el judici de valor o el posicionament, perquè interessa que sigui el propi alumnat el que faci el procés de reflexió i posició.

... neutres no ho podem ser el que passa és que voler ser neutre ja és una actitud, moltes vegades el que no hem de fer és judicis. Quan hi ha un conflicte el que plantejes és que cadascú digui el seu punt de vista i reflexioni, i no cal que estiguem fent de jutge. Els intentes ajudar a solucionar-ho i quan ha passat una estona el conflicte aquell ja sembla insignificant. Però a vegades, per exemple, si fem un debat sobre el masclisme i el feminisme, el que procures, i trobo enriquidor, és que diguin el seu punt de vista i es parin a pensar, no cal que diguis tu el que penses sobre això, el que intentes és fer-los reflexionar sobre el que diuen (M3: EM3).

Per altra banda, la majoria estaven d'acord que en les situacions d'injustícia definides per l'ideari dels drets humans, calia actuar amb bel·ligerància.

Jo no em puc quedar neutre davant d'alguns valors o del maltractament de les dones o d'algun nen que arribi amb molts morats. Jo no puc ser neutre, perquè és una cosa que em toca els valors propis. A veure, una altra cosa és que l'altra persona em digui el que vulgui i jo la puc respectar. Però jo no puc ser neutre davant de certes coses que per mi són inacceptables (M1: EM1).

Així doncs, els mestres evidenciaven que la idea de neutralitat del professorat, a vegades, també reclama espais de bel·ligerància. La idea de neutralitat fa referència a

tots els valors sobre els quals l'alumnat s'ha d'anar posicionant per definir la seva pròpia escala valorativa i construir la capacitat d'emetre judicis de valors en les situacions en què es vegi implicat. En canvi, cal actuar amb bel·ligerància quan està en joc l'ideari dels drets humans, perquè és una escala de valors inqüestionable que s'ha de transmetre com a vàlida.

2.4.2- INFLUÈNCIA DELS VALORS PERSONALS. EL PROFESSORAT COM A REFERENT

Fins ara hem analitzat que el comportament neutral o bel·ligerant del professorat queda determinat pel moment en què es dóna i pels valors que estan en joc. En definitiva, però, qui el defineix és el mateix mestre en funció dels seus valors i creences.

En la línia del que comentàvem en el paràgraf anterior, la formadora va apuntar que els valors personals del mestre eren molt determinants en la relació amb l'alumnat.

Els valors personals del mestre acaben influenciant al nen. A primària el mestre és un referent, pot ser un bon o un mal referent. Jo ho veig amb els nens de casa meua. Ells [l'alumnat] no s'ho pensen, i els mestres a vegades tampoc que el que estan fent, diuen o deixen de dir influeix molt en els nens, per tant, jo penso que això s'ha de tenir en compte (F: EF).

Per tant, es parlava del professorat com a referent, a vegades més positiu que d'altres. Així doncs, quan el mestre volia transmetre els valors que ell mateix tenia interioritzats, la tasca era més fàcil. Ara bé, si el que pretenia era educar en uns valors allunyats dels propis, caldria fer un esforç considerable.

En tot cas, tal com va dir una mestra l'important és ser conscient que el mestre esdevé un model i cal actuar en conseqüència.

[els valors que té el mestre] influeixen directa i indirectament [amb els valors que transmet a l'aula], perquè alhora que estàs educant en valors traspuen els teus propis valors, llavors influeixen[...] I és una motivació. A veure, hem de saber que som models dels nens, més positius o més negatius. Per exemple, si tu tens un valor negatiu, o mires com l'enfoques i com el treballas o sense voler... Mira, si tu ets una persona puntual estàs transmetent el valor de la puntualitat i està xapat. Si tu ets impuntual transmetre aquest valor és més difícil (M1: EM1).

Uns altres mestres van expressar que calia anar en compte a l'hora d'escollir els moments i les formes de neutralitat o de bel·ligerància. La raó és que en una societat pluricultural com l'actual, transmetre els valors propis com a definitius podia ser perillós.

Diàleg RS16

- *Jo, és que com a mestra no trobo la manera de ser neutral, perquè tot el que faig transmet uns valors als meus nens (M13).*
- *Val, el nen imita per naturalesa, en general acabarà tenint els valors que tenim nosaltres, i això jo penso que és perillós. Sobretot quan estem en una societat pluricultural, on hi ha molts models possibles, per tant hem de ser conscients dels valors que cal transmetre i dels que hem de procurar mostrar-nos neutrals per tal de que ells escullin (M5).*

Si recuperem el fil d'aquest apartat: la neutralitat del professorat en l'educació, cal fer referència a una reflexió interessant que va fer la formadora principal quan defensava que la bel-ligerància es trobava totalment implícita al concepte d'educar: Si s'entén que educar és formar el caràcter, guiar cap a una fita concreta, aleshores, qualsevol educador o educadora actuarà sense neutralitat per assolir l'objectiu.

Ara bé, també va determinar que hi havia diverses maneres d'actuar amb bel-ligerància. La que s'ha explicat a l'apartat anterior, i la que es podia entendre com la imposició d'una manera de pensar, dir i fer.

A veure, nosaltres som educadors i com educadors la neutralitat del mestre no té sentit, ens plantejem objectius, i per tant, hem de ser capaços de dir als nens què està bé o què està malament. Que alguns diuen que és imposar? Jo penso que no, que és orientar cap a una determinada fita que ens hàgim plantejat i aquesta és la nostra tasca com a mestres. Però bé, en determinats temes... potser s'haurien de discriminar els temes, no? En alguns temes com per exemple de política [.....] no vol dir que després tu hagis de posiciona-ter o manifestar-te a favor, o en contra, de les seleccions catalanes; potser no fa falta en determinats moments. Però i crear el debat i la discussió? Ara, en altres moments crec que sí que és important, per exemple sempre que s'envaeixi la llibertat, o en temes molt evidents com el racisme... o la guerra de l'Irak. Vull dir, si els polítics i els capellans ens estan envaint a missatges perquè el mestre no pot fer-ho? Penso que els pares han de fer la seva funció i els mestres també (F: EF).

Els mestres eren conscients de que esdevenien models, i per tant, que els seus valors es mostraven com a referents. Per aquesta raó, creien en la necessitat de reflexionar sobre la seva personalitat i actuar amb coherència entre allò que mostraven i allò que volien transmetre. També es qüestionaven si els valors que tenien sentit a la seva realitat, responien a la cultura diversa del seu alumnat, per això manifestaven la facilitat de caure en l'error d'imposar el model propi com a únic i vàlid.

2.4.3- EL POSICIONAMENT I ACTUACIÓ DEL PROFESSORAT A L'HORA DE DESENVOLUPAR LA TASCA DOCENT

Molt lligada a l'anàlisi que es va fer sobre la neutralitat o no del professorat, va sorgir la reflexió respecte el posicionament i l'actuació del mestre a l'hora de desenvolupar la tasca docent, és a dir: Com havia d'actuar el mestre per poder educar en valors en el

sentit que s'havia anat definint fins aleshores? Per tant, sorgia la reflexió sobre la imposició de valors o el desenvolupament de la personalitat moral de l'infant.

Els mestres varen apuntar varies opcions, però més o menys totes anaven en el mateix sentit: alguns valors són innegociables i per tant cal imposar-los, de fet, de la mateixa manera, hi haurà algunes normes que s'hauran de fer complir.

.... hi ha uns certs valors que són per tothom, siguin d'aquí o no, i si convé imposar-los, cal imposar-los. [...]. Una norma és una norma. Hi ha certes normes que són per tothom, i per tant, si no hi ha més remei els imposarem. [...] A partir d'aquí hem de treballar perquè el nen es faci un propi sistema de valors però sense oblidar el que són per mi els valors màxims que són els drets humans, i aquí sí que no ens hem de rebaixar, si s'han d'imposar s'han d'imposar [...] Jo el que faig normalment és.. si tu fas això a casa em sembla molt correcte, però aquí és així (M1: EM1).

Però, el curiós, era la manera com imposaven els valors, hi havia qui utilitzava l'autoritat, en canvi hi havia qui feia creure a l'alumnat que allò que li demanava era una necessitat o una acció que es feia per bé seu. Per tant, alguns optaven per la obligació i els altres per la convicció.

Diàleg RS15

- *Podem obligar a un alumne a participar? (I).*
- *Home, ja n'hem parlat, hem de conèixer les causes de perquè no participa, però en un principi sí que podem obligar, estem a classe. També el professorat de mates obliga a fer segons quines coses (M1).*
- *D'acord, la primera qüestió és saber què passa (M9).*
- *Si i després hem d'obligar, els hi ha de quedar clar que no estem a l'hora del pati (M2.)*

Els hem de fer creure que és una decisió que prenen ells (M11: RS5).

No, jo no els obligo, només els aconsello (M11:RS8).

Un altre plantejament interessant va ser el que feia referència a la importància de que l'alumnat tingués la informació necessària per a poder desenvolupar el sentit crític i per tant ajudar-lo a construir la seva pròpia escala de valors

Jo penso que el mestre ha d'ajudar a l'alumnat a reflexionar i a tenir esperit crític amb els valors propis i assumits perquè potser que els tingui equivocats, perquè [...] moltes vegades si els falta informació no poden fer certs judicis, per tant, moltes vegades la qüestió d'educar en valors és també informar suficientment. Si donem la informació, fer veure que hi ha altres opcions, i fins i tot, posicionar-se, no vol dir imposar-los però sí demostrar quin és el teu posicionament i defensar-lo. Aquí em penso que és quan la neutralitat del mestre no té sentit (F: EF).

se l'ha d'ajudar a què construeixi la seva pròpia escala de valors, però es clar, és que és molt fàcil de dir però és una feina. Jo penso que no se li han de donar mai idees tancades. Jo crec que s'han d'escoltar les seves pròpies sensacions, sentiments, a veure què els hi passa, quines coses fan i llavors donar-los altres punts de vista, altres realitats de les coses (M3:EM3).

En definitiva, quan es va parlar de l'orientació metodològica que havien de prendre els mestres a l'hora d'educar van sortir diferents opcions.

La primera que es defensava era la de fer reflexionar sobre el conflicte de valors i no imposar solucions en aquells casos que es pogués evitar, perquè, tot i que la imposició sempre facilitava les coses momentàniament, a la llarga tornava a sorgir el problema. L'important era que l'alumnat entengués les coses i pogués prendre les seves decisions en les situacions quotidianes, a la llarga, hauria d'estar preparat per poder fer l'extrapolació pertinent a altres contextos.

Imposar no, suposo que no, de fet t'ajuden al moment, perquè et solucionen el problema, però no s'interioritzen i d'això és tracta a l'escola, de que ho interioritzin i ho posin en pràctica i el seu comportament canviï, i crec que imposant això no es pot aconseguir. Jo aniria més pel cantó d'això de xerrar, que interioritzin i que pensin a partir de situacions concretes per fer-los veure que es poden fer les coses de diferent manera, i que millorant la convivència és més fàcil per tots, em penso. Però, pensa que, com a mínim aquí, i suposo que a la majoria d'escoles també, sembla que la societat va per lliure amb valors negatius com: la cobdícia, l'individualisme, el trepitjar el feble, el materialisme, en general. Jo trobo que des de l'escola hem d'intentar fer-los veure que pot ser d'una altra manera, però també sé que intentar canviar-ho és molt bèstia (M5: EM5).

També es va proposar l'opció de basar les reflexions en situacions concretes i introduir en aquelles reflexions elements que ajudessin a l'alumnat a interpretar la seva realitat respecte les emocions i els sentiments;

Diàleg RS10

- *Ens fa molta por veure un nen plorar en una classe, i estem en una assignatura que és totalment emocional, i només potenciem, la felicitat i l'alegria, i en canvi jo penso que la frustració... un nen que el rebutgen ha de saber perquè, potser el rebutgen perquè és el més tremend. (M11).*
- *Sí, ja, però tu l'has d'ajudar a fer aquesta reflexió perquè sinó ell no se n'adona, o sí? (I).*
- *Hem de donar temps per intentar que ell se n'adoni? Perquè és molt més enriquidor que se n'adoni ell (M11).*

Sovint, els mestres manifestaven que era molt interessant utilitzar situacions que sorgien a l'aula per treballar amb tota la classe.

En el meu cas els problemes els solucionem entre tota la classe, és a dir, posem els problemes sobre la taula i els discutim entre tots (M3: RS15).

Però altres vegades utilitzaven estratègies més individualistes, on l'objectiu era facilitar el diàleg entre els implicats en el cas per afavorir l'autonomia.

Jo procuro que parlin entre ells i intentin solucionar-ho, tot i que el més fàcil és solucionar-ho ràpid; però no crec que sigui el més efectiu a llarg termini. Si és un problema sistemàtic cal entomar-ho a nivell de cicle o tutor. A vegades,

malgrat tot, no saps què fer perquè el problema tampoc s'acaba solucionant (M5: RS10).

Hi va haver una mestra que va manifestar que per ella, una de les claus per educar en valors era actuar amb respecte i coherència.

..... la coherència i el respecte que tu tinguis com a mestre també és molt i molt important .[.....]. A vegades em costa ser coherent, sobretot quan poso càstigs, però procuro ser-ho sempre, sigui com sigui el nen. També és molt important respectar a tots els nens per igual (M1: EM1).

Respecte la metodologia, hi va haver un mestre que apostava per donar la possibilitat a l'alumnat de que reflexionés sobre els conflictes de valor que apareixen a l'aula, i defugia de la imposició ràpida d'una solució per part del mestre. Aquesta reflexió sobre el conflicte podia prendre diferents formes, més individuals o més grupals, en funció de la situació i dels implicats, ara bé, sempre requeria proporcionar a l'alumnat la informació necessària per a què es pogués posicionar correctament.

2.4.4- LA RESPONSABILITAT DEL MESTRE A L'HORA D'EDUCAR EN VALORS

En el punt anterior, s'han valorat i analitzat totes aquelles reflexions que feien referència a la responsabilitat de l'escola a l'hora d'educar en valors, i s'ha parlat de la que se li atribuïa socialment, i de la que els mestres creien que se li podia atribuir.

A continuació, es reflexionarà sobre la responsabilitat del mestre, posant l'atenció en aquella que s'atribueix el mateix col·lectiu. Dit d'una altra manera, es farà referència al sentiment de responsabilitat que el mestre sent davant les injustícies provocades per conflictes de valor que es manifesten a la classe.

Les referències que s'han trobat fent l'anàlisi de totes les dades recollides van totes en la mateixa línia, és a dir, és importat detectar les injustícies i actuar, però cap dels mestres va manifestar sentir-se responsable de tot el que passava a l'aula ni de l'èxit o el fracàs de les actuacions que empenien.

En tots els casos, els mestres expressaven la necessitat de relativitzar el que s'esdevenia a l'aula per a mantenir una salut personal i professional, perquè, tal com defensaven: hi ha moltes de les injustícies i dels problemes que *entren* a l'aula que *vénen* de fora l'escola, i els docents no tenen prou informació, ni prou temps, per emprendre-les com a casos únics.

A mi m'agradaria fer una altra consideració. Sempre ens estem dient que potser som nosaltres els que no sabem, els que no entenem, els que hem d'aprendre, els que no arribem. I tenim raó, però no ens equivoquem, també hi ha nens que es porten malament i fan tonteries per raons que nosaltres no podem saber,

que les porten de fora de l'escola, i perdoneu, però no sempre podem estar per tot, som humans i tenim les nostres limitacions, ho sento molt, però és així. I hem de conèixer les nostres possibilitats. Per exemple, ahir a classe em va venir una nena totalment creuada, buscant merder i amb molt mal humor. Jo no entenia què passava, i em vaig haver de quadrar per poder continuar amb la classe. Després em vaig assabentar que el seu pare havia estat perseguit per la policia, i que hi havia hagut problemes a casa seva. No em puc flagel·lar per haver actuat d'aquella manera a classe, jo no podia saber què passava perquè tot i que li vaig preguntar, ningú m'ho va dir. Jo a classe haig de demostrar que mano jo (M5: RS15).

Els docents reconeixen que a dins l'aula a vegades es prenen decisions injustes, però també accepten que no es poden responsabilitzar de totes, perquè a vegades es prenen sense tenir tota la informació necessària per a fer un diagnòstic.

2.4.5- RELACIÓ PROFESSORAT-FAMÍLIA I PROFESSORAT-ESCOLA

L'últim aspecte que s'analitza referent a l'apartat del *paper del mestre d'Educació Física a l'hora d'educar en valors*, és el de la relació del professorat amb la família i l'escola. És a dir: Quina relació s'hauria d'establir entre el professorat i la família, i el professorat i l'escola?

La formadora principal va referir-se a la necessitat de que hi hagués comunicació entre les famílies i els mestres, però també va manifestar les dificultats que això suposava quan es tractava d'arribar als pares menys sensibles. Va comentar que les raons que desfavorien aquest procés d'apropament eren la manca de motivació i la situació laboral familiar. També en aquest fragment la formadora principal va explicar que seria interessant que els mestres i altres tipus de formadors poguessin treballar coordinadament.

... a vegades els mestres fan un discurs i les famílies en fan un altre, i no sempre coincideixen, això es podria solucionar si s'apropessin l'escola i la família. Ja sé que això a la pràctica és molt difícil, perquè a vegades els mestres ja el fan aquest esforç, però sovint només arriba als pares més sensibles, i justament als que hauria d'arribar no arriba. I és cert que val més assegurar que arribi a aquests que no pas que no arribi a ningú, però a qui més ho necessiten no s'hi acaba d'arribar. L'ideal seria que mestres i altres tipus d'educadors anessin "agafats de la mà" de les famílies. Una altra cosa és que la situació laboral de les famílies tampoc ho permet (F: EF).

Per altra banda, també es van mantenir moltes converses respecte la relació que hi havia d'haver entre les creences i opinions del professorat, i la filosofia i l'ideari de valors de l'escola.

La majoria de mestres estaven d'acord en que calia treballar en una mateixa línia, o tal com deia un mestre, almenys s'havia de procurar que no es contradiguessin. Aquesta sincronització només era possible fent participar a tota la comunitat educativa en la

confecció i l'anàlisi dels documents que marquen la línia i l'ideari del centre, és a dir el PEC i el PCC.

A veure, ja tornem a ser-hi, en el Projecte Educatiu de Centre hi ha una sèrie d'objectius i una ideologia que ja porten implícits els valors. [...] Del Projecte Educatiu, baixes al Projecte Curricular, i baixes al Pla anual, i dins el Pla anual hi ha els plans de cada cicle,, i acabes amb el pla d'acció tutorial i en aquí es concreta el que fa el tutor amb el seu grup. Tot això ha d'estar relacionat (M1: EM1).

Hombre, como mínimo hemos de intentar que no haya contradicciones, es decir, que lo que enseñemos vaya en una dirección -y no que unos digan una cosa, y otros otra; y un día sea así y mañana de otra forma. Los profesores tenemos que intentar ir todos a una en una serie de pautas y cosas generales. Pero lo importante es que haya una línea y todos trabajemos más o menos en esa línea aunque todos tengamos diferentes ideas porque evidentemente todos las tenemos. Pero en lo fundamental hay que buscar una misma, no sé... (M4: EM4).

Però, va ser la formadora principal qui va apuntar que, a vegades, calia relativitzar el que deien els documents de Centre perquè en moltes ocasions eren burocràcia que s'havia elaborat per estar dins la legislació. En aquests casos, si el professorat ho detectava podia actuar en funció del seu criteri perquè moltes vegades era més adequat per respondre a la realitat.

Com a documents [el PEC, el PCC] no tenen cap mena d'interès. Ara, si darrera aquest document hi ha un compromís de centre, i realment hi ha ganes de fer una educació en valors que es concreta en un PCC i un reglament de règim intern, aleshores si que haurà de ser coherent. Per tant, si vol ser coherent, el mestre ha d'estar vinculat amb el PEC i el PCC. Ara, moltes vegades aquests documents són "paper mullat", i quan és així la relació entre una cosa i l'altra no té perquè ser-hi (F: EF).

Els participants consideraven que el mestre ha d'estar coordinat amb la família i amb l'escola per a poder educar en valors de manera coherent. Ara bé, també expressaven que la relació amb les famílies és molt difícil de concretar perquè falta sensibilització per part d'alguns pares, i perquè la situació laboral d'algunes famílies tampoc ho afavoreix. Respecte la relació amb l'escola, cal treballar perquè tot el professorat conegui els documents de centre i s'hi comprometi.

2.5- ESTRUCTURA EPISTEMOLÒGICA DE LA FORMACIÓ

L'última categoria que s'ha considerat un referent de la formació ha estat l'estructura epistemològica del curs. Sota aquest concepte es parlarà de l'origen de la proposta de formació, de l'estructura, de la relació entre la teoria i la pràctica, i de la vinculació de

la formació a un projecte d'intervenció. Els posicionaments que es prenguin respecte aquests paràmetres ajudaran a definir l'estructura del curs.

Aquesta categoria ha aparegut representant un 4,73% de les dades recollides. Aquesta dada tant elevada es deu a la justificació que les formadores han hagut de fer als mestres al respecte de l'estructura del curs, i a la quantitat de decisions que han pres els mestres al respecte.

Però a més, cal sumar-hi un 5,10% més de les dades que fan referència a la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció que inicialment s'havien considerat de manera aïllada.

2.5.1- ORIGEN DE LA FORMACIÓ

Parlar de l'origen de la formació suposa contemplar qui va dissenyar la proposta i perquè es va fer. Aquest aspecte va condicionar l'acceptació i el desenvolupament del curs per part dels mestres.

Qui va fer la proposta de formació al grup de treball va ser la formadora principal. És a dir, la formadora es va dirigir al grup de mestres i els va demanar si estaven interessats en treballar conjuntament durant un parell d'anys en un projecte d'educació en valors.

La (F) ha fet la presentació del projecte de fa dos anys, i ha presentat la idea de començar un projecte amb ells de cara al curs vinent, destacant els avantatges de lligar-ho a un projecte transversal (I:RS1).

Aquesta manera de procedir, segons va explicar la formadora es basava en experiències que ja s'havien desenvolupat altres anys, i que es basaven en l'assessorament a diferents escoles per a la implementació de projectes transversals centrats en l'educació en valors. Arrel d'aquelles experiències, es va creure oportú vincular el desenvolupament del projecte d'intervenció a l'aula amb un seminari de formació, per això es va fer la proposta al Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola, per la proximitat geogràfica que hi havia entre els membres del grup i la formadora.

A veure, en una ocasió es va fer un correu a diferents escoles, on es demanava qui estava interessat en desenvolupar un projecte d'intervenció a l'aula que fes referència a l'educació en valors i l'Educació Física. Després els interessats varen venir a la UAB a fer un seminari de cap de setmana per començar a desenvolupar el projecte a l'escola... i d'aquesta manera varen venir mestres molt motivats pel tema però molt dispersos geogràficament, per exemple, els dos primers anys teníem gent de Mataró, Barcelona, Rubí, Cerdanyola, Manresa... i aquesta dispersió, com que els mestres tenen una realitat molt atafegada del dia a dia ens impedia fer un seminari presencial conjunt, és a

dir, el compromís era molt més difícil. Aquest any la fórmula va ser diferent. Vam buscar uns mestres que estiguessin prou a prop com per garantir algunes sessions de formació permanent i així també podíem incidir en la seva pràctica Però amb aquests mestres no varen ser ells els que varen demanar la formació, sinó que els hi vàrem proposar nosaltres (F:EF).

Tot i així, la proposta era molt oberta i es va anar concretant en el transcurs del seminari, partint sempre de les necessitats que tenien els mestres a l'hora de plantejar una educació en valors des de l'Educació Física.

Possiblement els grups de treball hem de començar per saber quines necessitats tenim, o quines preocupacions, i aleshores podem començar a tractar-les. Una mica partir de les situacions naturals que tenim i què estem fent. Quines sensibilitats o inquietuds tenim. Però bé, d'alguna forma això ja es va fer no? (M3:EM3).

Però, tot i que no era una proposta predissenyada, i que es van contemplar les inquietuds i les necessitats del professorat, el resultat no va ser el que s'havia previst, possiblement perquè no es va fer arribar la proposta correctament, i els mestres no es van arribar a sentir el Seminari com una cosa seva.

Diàleg RS11

- *Però les coses que s'han plantejat molt clares han sortit. A veure, també hem de destacar que era un projecte més aviat vostra, quan vam fer la planificació d'Educació Física [un projecte de 4 anys en el que va treballar el grup], era un projecte nostre, i per tant, tothom va treballar-hi molt per aconseguir que es fes (M3).*
- *Doncs potser va ser un error nostre al plantejar-ho, perquè nosaltres preteníem que aquest seminari fos això: Hi ha aquesta idea, què us sembla, la treballem junts? (I).*
- *Exacte aquesta era la idea, no tant nosaltres ho prepararem tot i... (F).*
- *Eh, que vosaltres vau dir que ho prepararíeu tot i si ho busco ho trobo (M1).*
- *Si, si teniu raó (I).*
- *Esperàvem una implicació més directe per part vostra, detallets. Com: pel proper dia intentem portar [...]. tot el que no es feia aquí era molt i molt difícil. I respecte engrescar l'escola això ja han estat temes i circumstàncies molt variades. Jo penso que el resultat positiu es veurà molt més a llarg termini, i de cara a l'any vinent poden sortir coses molt interessants com fer una seqüenciació (F).*

A partir de l'anàlisi s'extreu que la idea inicial la va proposar la formadora principal, però el format i els continguts del seminari es van anar definint entre tots. Però els mestres mai es van acabar de sentir la formació com una cosa seva, i per tant, les expectatives de les formadores respecte la implicació dels mestres eren superiors del que ells estaven disposats a oferir.

Els mestres volien rebre formació, i estaven poc disposats a aportar més enllà del que es feia a les sessions, potser alguns esperaven més coneixement tècnic, és a dir, receptes i solucions pels seus problemes.

2.5.2- ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓ

L'estructura de la formació és un altre dels ítems que cal valorar a l'hora de parlar de l'estructura epistemològica. En aquí, es parlarà de les opcions que es van plantejar com a eixos vertebradors de la formació, de la relació entre el coneixement teòric i el pràctic i de la necessitat, o idoneïtat, de vincular la formació a un projecte d'intervenció.

Després d'analitzar les preocupacions més grans dels mestres a l'aula, es va determinar que l'eix vertebrador (o fil conductor) de la formació podrien ser les situacions que esdevenien conflictives quan es plantejaven al gimnàs.

Per tant, partirem dels conflictes, els analitzarem i veurem com els treballem i si genera treball d'actituds i valors (F:RS5).

Els conflictes sobre els que treballarem seran els que van sortir de vosaltres a la primera reunió. De totes maneres, es poden ampliar i se'n poden treure. Per tant: la competició, les diferències de gènere, de nivell o de cultura- tot i que no son molt freqüents a les vostres escoles- i els temes relacionats amb la participació i/o exclusió (F:RS5).

Els mateixos mestres van acceptar la proposta de treballar els valors a partir dels conflictes perquè hi trobaven una relació directa, i a més, defensaven la proximitat amb la realitat.

Home, en principi a mi em sembla bé perquè els conflictes és on apareixen els problemes de valors i més coses d'aquestes. [...] És que es clar, si els valors positius els nanos els tinguessin clars segurament no hi hauria conflictes. I ja sé que això és molt maco i és una idea una mica atrevida, però si els nanos tinguessin uns valors assumits no hi hauria tants problemes, la qüestió potser està en què els nanos no tenen els valors clars. Per exemple, si els nanos de sisè matxaquen un magrebí és perquè no tenen clars el valors de respecte a les altres cultures. I si dos nanos es barallen al pati perquè un li pren la pilota és perquè no tenen clar el valor de respecte al company (M5: EM5).

Així doncs, l'opció que havien escollit els mestres i la formadora principal: establir els conflictes com a eix vertebrador de la formació era una de les moltes possibilitats que hi havia per a organitzar la formació. A continuació se n'apuntaran algunes que també van sorgir, i que van semblar interessants, però que no es van incorporar al seminari.

La primera provenia de la formadora principal i consistia en establir l'eix vertebrador del seminari en un projecte compartit per tota la comunitat escolar, i fer girar tota la formació al seu voltant.

Potser a partir d'algun projecte. [...] I és un projecte el que ens porta a la reflexió, per tant l'objectiu no és el seminari, sinó el projecte que ens porta a fer el seminari.. (F:EF).

Però un dels mestres que considerava que fer un “gran” projecte d'escola era molt ambiciós apuntava la possibilitat de dissenyar i desenvolupar propostes més petites que al final anessin construint un projecte més gran.

Després podríem fer allò que ens deia en (M3), intentem fer a poc a poc una unitat didàctica, un objectiu concret que es pugués treballar a l'aula i que no fos massa ambiciós (F:EF).

També hi havia una proposta que consistia en seqüenciar les activitats i els continguts actitudinals en base a la pròpia programació didàctica, de fet, aquest aspecte ja s'havia comentat anteriorment.

[Creus que hauria estat millor estructurar-ho a partir dels continguts?] Jo crec que sí, jo ho hauria intentat fer des de les programacions que nosaltres teníem marcades. Però això, requereix que les programacions que tinguin totes les persones siguin més o menys iguals (M1:EM1).

I finalment, hi va haver una proposta que sorprèn pel nou enfocament que suposa. Consistia en basar tota l'educació en valors en els èxits o el valor positiu, en lloc de fer-ho en els conflictes, era una manera de positivitzar-ho.

Ui, a veure, no hi he pensat gaire, però bé, a veure, també es pot fer en lloc dels conflictes des dels èxits. I en qualsevol de les situacions que no hi hagi conflicte també és fàcil de treballar perquè no hi ha tanta implicació emocional i sentimental. Si d'alguna manera podem potenciar tot el que és el valor positiu. És a dir si es donen conductes positives potenciar-les reforçar-les i reflexionar-hi, felicitar-les (M3:EM3).

El que no acabaven de veure clar els mestres era que l'eix vertebrador del seminari s'establís a partir d'un llistat de valors predeterminat prèviament, manifestaven que eren massa abstractes, i els trobaven molt allunyats de la realitat. Hi va haver una mestra que manifestava la necessitat de solucionar els conflictes més propers per poder arribar a treballar amb altres tipus de valors més abstractes, i ella posava l'exemple de la solidaritat.

[nosaltres ho hem plantejat a partir dels conflictes, però potser hagués estat millor plantejar-ho a partir dels propis valors?] Clar potser sí... però això és el que més necessites, els recursos per acabar d'arrodonir la classe. [...] un joc,... treballem els valors, però a vegades trobes un nen o una nena que no respecta les normes i et penja tota la classe sencera. I es clar, ho hem fet a base d'interessos [problemes que ens trobem a la classe]. [...] primer hem de solucionar els temes que són més propers i després hem d'anar a altres (M6:EM6).

La formadora principal, arrodonint la idea de que els valors eren massa abstractes per treballar-los en si mateixos, va afegir que els valors eren molt individuals, i que per tant, costava posar-se d'acord amb la definició.

Nosaltres vàrem quedar que treballàriem a partir dels conflictes perquè si havíem de fer una llista de valors bons i dolents, a part de que no existeix, segurament no ens posàriem d'acord. Així, nosaltres treballem els valors a partir de conflictes més individuals o més col·lectius, però conflictes que surten a classe. Així, hem organitzat el treball al llarg d'aquest any a partir de conflictes, a cada sessió hem anat treballant per abordar alguns d'aquests conflictes. No ens hem organitzat a partir de valors abstractes (F: RS13).

Sembla clar, doncs, que els mestres estaven d'acord en determinar els conflictes com a eix vertebrador de la formació i desestimaven estructurar el seminari a partir d'un llistat de valors abstractes que calgués treballar amb l'alumnat.

Tot i així, van exposar altres possibilitats d'estructuració: a partir d'un projecte escolar, mitjançant intervencions concretes, proposant i seqüenciant activitats relacionades amb la programació d'Educació Física que ja hi ha feta, o bé, a través dels èxits o la manifestació de valors positius.

2.5.3- RELACIÓ ENTRE EL CONEIXEMENT TEÒRIC I EL CONEIXEMENT PRÀCTIC

Quan s'intenta definir l'estructura epistemològica de la formació, apareix la necessitat d'establir i concretar la relació que hi d'haver entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic.

Si ens centrem en el curs de formació que s'està analitzant, ens adonem que la majoria dels coneixements teòrics que es van fer arribar als mestres partien de la seva pràctica docent.

Nosaltres hem fet un posicionament, que ha estat partir bastant de la pràctica dels mestres per arribar a la teoria (I:EF)

La formadora va defensar aquesta forma de procedir perquè afavoria la significativitat i la concreció dels aprenentatges que pretenia assolir amb els mestres.

[...] jo penso que és molt més interessant això [partir de la pràctica] que partir de la teoria, perquè començar a partir d'un llistat del que es suposa que són valors, i com que els valors són molt abstractes ja és una cosa difícil de que els hi pugui arribar, penso que [partir de la pràctica] els hi és molt més proper. I fer la reflexió des d'aquí és molt més interessant que fer-ho des de la teoria (F:EF)

Les raons per les quals s'apuntava que el punt de partida de la discussió fos l'experiència pràctica dels mestres eren moltes.

En primer lloc, tal com hem vist en anàlisis anteriors, els mestres creien que la temàtica era massa abstracte, i que la manera de fer-la significativa i concreta era partir de casos reals; posaven en evidència que la teoria que hi havia escrita, i la que se'ls havia transmès durant la formació inicial, es trobava molt allunyada del que posteriorment s'havien trobat en el dia a dia de la seva professió.

L'experiència em diu que de la manera que funcionen les escoles ara, la complicació que hi ha, i com n'és de difícil fer de mestre, el que t'acaba donant una idea clara del que hi ha és la pràctica evidentment. Quan fas magisteri i fan aquelles exposicions magistrals a les classes de psicologia, i pedagogia, i psicopedagogia... quan arribes a la realitat veus que no allò no hi és, t'adones que aquelles persones fa més de 40 anys que no trepitgen una aula amb nanos. I per tant, la teoria dista molt de la realitat, tot i que és important un marc teòric, un referent però... el que porta experiència i t'ensenya com és la realitat és el que hi ha a la pràctica (M5: EM5)

Per altra banda, els participants van apuntar que l'abundància d'informació teòrica que els donaven en molts cursos de formació es perdia perquè no trobaven el moment de posar-la en pràctica.

Sí, tens molta informació, molts dossiers i moltes coses però després no pots posar-ho a la pràctica (M2: EM2)

També hi va haver una mestra que exposava que la teoria ja se la sabien, i que si no, era molt accessible a través de bibliografia.

La teoria em sembla ja ens la sabem bastant, i si no, hi ha un munt de llibres que ens diuen tot el que volem saber (M2: EM2)

L'M4, a l'entrevista, va comentar que l'intercanvi d'experiències pràctiques li permetia aprendre perquè podia comparar la seva realitat amb la dels altres docents.

A mi me gusta como lo hemos hecho porque así sabemos como lo hacemos cada uno y después lo podemos comparar con lo que nos decís vosotros o nuestros compañeros. Es mucho mejor que decirnos para aquí, para aquí, para aquí (M4: EM4)

Un dels mestres va fer una reflexió molt interessant. Va constatar que només es podia construir coneixement teòric a partir de l'experiència pràctica quan es tractava de formació permanent, perquè en la formació inicial els aspirants a mestre no tenien experiència.

Jo penso que si estem parlant de formació permanent amb gent que estem treballant, és millor partir de la pràctica que es fa perquè és més significatiu, reflexiones sobre tot el que estàs fent amb el que es pot aplicar, i després pots introduir, a més, petits canvis. En canvi si em demanen que canviï les meves pautes de comportament a partir d'un coixí teòric... ho trobo més difícil, poc engrescador. És molt més vivencial i més aplicable... si fem a veure, tu què estàs fent en aquests moments?, i fem la reflexió de que pot anar per aquest camí o aquell altre, penso que tot allò que siguin activitats fàcils d'incorporar... aquesta és la forma (M3:EM3)

Però no deixava d'haver-hi opinions divergents al voltant del que hauria d'haver estat.

Hi va haver una mestra, per exemple, que defensava enèrgicament l'opció de partir de la teoria per anar posteriorment a la pràctica. Creia que la teoria hauria donat una base comuna a partir de la qual es podria haver treballat molt millor.

Potser hagués estat millor començar a partir de la teoria, perquè no tots partíem d'allà mateix, i això ja s'ha vist. La sensació que jo tinc és que el marc dels valors que teníem a cada escola no era el mateix, també per l'experiència pròpia. [...] I després el segon any seria tota la part pràctica d'experiències, i faria una mica com... anem a proposar fer i avaluem, fem intercanvi d'experiències. (M1:EM1).

Hi havia una altra mestra que explicava que a ella li havia semblat interessant partir de la pràctica perquè el tema eren els valors, però que en altres temes, potser li hagués agradat més partir de la teoria.

[Creus que és un bon sistema aquest de construir la teoria a partir de la pràctica?] Si, pel tema aquest que hem fet jo crec que sí. Per altres coses potser no, però... per una altra cosa més física potser no, però pel tema de les actituds sí, perquè es clar, és el que et trobes (M6:EM6).

S'observa que l'experiència va construir el coneixement teòric a partir de l'experiència pràctica dels mestres perquè ells consideraven que era la manera de concretar i fer significativa la teoria. També destacaven l'oportunitat que suposa partir de l'experiència perquè ofereix la possibilitat d'analitzar la pràctica dels altres companys i comparar-la amb la pròpia.

Els mestres confirmaven que si es tractava de formació permanent era el més indicat perquè així els coneixements que es transmetien eren els que es necessitaven i eren aplicables directament.

2.5.4- VINCULACIÓ DE LA FORMACIÓ A UN PROJECTE D'INTERVENCIÓ

La vinculació de la formació a un projecte d'intervenció ajudarà a definir l'estructura epistemològica del curs, i alhora, serà un condicionant de la metodologia i els continguts. Per tant cal analitzar-la per tenir més elements de definició.

En primer lloc, es ressaltaran aquells comentaris que es van fer per justificar la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció. La realitat de cada centre concretava la fórmula de vinculació, implicant-hi només l'àrea d'Educació Física o fent-ho interdisciplinàriament, així com desenvolupar-ho només a un sol cicle, nivell o etapa..

Es justifica l'estructura de treball. És a dir perquè vinculem un projecte d'intervenció a un projecte de formació. Perquè creiem que el treball d'actituds valors i normes cal abordar-lo des de dues perspectives: la pràctica implícita molt condicionada per la personalitat del mestre i la metodologia que utilitza; i la pràctica explícita, condicionada per les intervencions específiques que es fan (ADS2)

Una altra justificació de la necessitat de vincular la formació a una intervenció va ser que el projecte esdevindria la concreció de la teoria a la pràctica.

La teoria del seminari permanent cal que es concreti amb una intervenció didàctica. Cal que cada escola ens digui, havent parlat amb l'escola, allò que poden fer (F: RS2)

Claro, en un proyecto te ves obligado a hacer una serie de cosas que sin proyecto quizás no harías. Es una forma de que las ideas se lleven un poco a la practica, y que de alguna manera se concreten, porque si no nos podríamos quedar si concretar nada (M4:M4)

També hi va haver una mestra que va constatar que dissenyar i desenvolupar un projecte d'intervenció -a nivell d'escola- seria la única manera d'implicar a totes les persones del claustre en l'educació en valors a través de l'Educació Física.

[un projecte d'intervenció] És la única manera d'implicar a totes les persones del claustre, mira si t'ho dic clar (M1:EM1)

Nosaltres ho vam posar a la pràctica i va ser una experiència boníssima. Ja he dit alguna vegada que si no m'haguessin obligat una miqueta a fer-ho, no hauria plantejat mai un projecte d'Educació Física a nivell d'escola, potser s'hagués quedat tot a l'aula i en canvi vaig tenir l'oportunitat de fer-ho i la gent em va recolzar moltíssim. Aquest any també tenim preparat un projecte per fer. Demà haig de presentar la proposta a nivell de centre (M2: EM2)

Però a la pràctica, va costar molt dissenyar i desenvolupar aquests projectes, i aquesta realitat també cal reflexar-la.

[...] Aquesta insistència que nosaltres hem tingut amb què totes les escoles fessin un projecte d'intervenció era perquè des de la teoria hem vist que hauria de ser així, però a la pràctica ens ha costat molt poder-ho concretar, tot i que a la teva escola ha anat molt bé (I: EM2)

Hi va haver un mestre que va trobar la resposta a la dificultat de desenvolupar projectes. Va al·legar, sobretot, la dificultat per coordinar i interrelacionar tots els elements i els diferents interessos de les persones.

Una escola en concret que apliqui un projecte amb aquesta finalitat?... és complicat perquè hi ha molts elements a interrelacionar, perquè depèn de si és un tema d'escola, de cicle o personal d'especialista... Depèn de l'abast que li vulguem donar. Un projecte, per exemple, d'escola és molt complex perquè cal lligar-ho al projecte educatiu, i per introduir-li caldrà escoltar els interessos de l'escola i analitzar si és el moment de fer-ho (M3:EM3).

Una mestra que estava d'interina en un centre va parlar de la importància d'estar fix en una escola per poder plantejar projectes. El problema dels interins és que arriben nous a principi de curs i no han pogut presentar el projecte a finals del curs passat, per tant no hi ha implicació clara per part de tot el centre. Aleshores has d'anar demanat favors.

En el meu cas concret, com que a més estic cada any a una escola... A veure, a les escoles, normalment si no dones feines als altres et deixen fer el que vulguis, és així de trist, i si has d'implicar a altres professors és una mica d'amiguismo. Clar, amb els que hi ha bon rotllo t'ajuden i t'ho fan. I a nivell d'escola, sobretot els mestres que porten molt temps integrats a l'escola i tenen una certa influència, però es clar, com que tu ets nou... bé, però jo no he tingut

mai cap problema. Tu demanes, i si t'ho poden fer ho fan, i si no tu penses que no poden (M6:EM6)

Alguns mestres van defensar el treball de valors a través de projectes interdisciplinaris, i d'altres mitjançant projectes que només afectaven l'àrea. Tot i així, aquells que havien apostat per educar en valors a través de projectes interdisciplinaris, l'experiència els va fer veure que en moltes ocasions l'únic que es podia fer era plantejar-ho a nivell d'àrea.

Hombre para que toda la escuela participe es mas complicado porqué hay que reunir a todos los maestros y una serie de reuniones y ya estamos cargados con una serie de cosas y claro. Ahora hay ideas y cosas que si se pueden traspasar a toda la escuela, y mas con el tema de valores... pero claro, requiere..... una colaboración de todos, reuniones... y eso a veces... Es que el tiempo..... es que materialmente es difícil (M4: EM4)

Fins hi tot [introduir un projecte només] a nivell d'àrea, és que això d'haver-ho de dir general, cada cas és un món. El que si és factible és introduir a nivell d'intervenció o activitats i jocs, a nivell d'un projecte ben estructurat, des d'una formació permanent és difícil. No és massa fàcil (M3:EM3)

Relacionat amb aquest tema també es va reflexionar al voltant de la relació temporal que hi hauria d'haver entre la formació, i el desenvolupament i aplicació del projecte.

Alguns participants estaven d'acord amb què la formació i el projecte d'intervenció havien de ser simultànies perquè el propi projecte alimentava la formació.

[quan creus que s'hauria de desenvolupar aquest projecte, abans de la formació, després o durant?] Puede ir perfectamente compaginado. Hombre, cuando mas sepas mejor, lógicamente, pero mientras se va aprendiendo también...(M4: EM4)

En canvi n'hi van haver d'altres que apostaven per fer primer la formació i després aplicar el projecte. Aquest segon grup defensava que la formació havia de donar les bases per dissenyar el projecte, i per tant, havia de ser primer que el desenvolupament del mateix.

[...] els claustrs aproven els projectes a començament de curs, al setembre, aleshores es clar, si el curs de formació és paral·lel fins l'any següent no es pot presentar. Amb la qual cosa primer s'hauria de fer el primer curs de formació i llavors quan es fes la segona part del curs, el projecte hauria de prendre la paraula (M1:EM1)

Finalment només queden dos aspectes per comentar.

En primer lloc, una mestra explicava que a l'hora de presentar el projecte d'intervenció al claustre tenia molta més força la proposta si es veia recolzada per un Grup de treball on hi participaven moltes escoles.

Jo es clar, estic al grup de treball de Barberà, aleshores quan entro a l'escola amb una proposta que bé del grup de treball doncs sempre es rep millor (M6:EM6)

Per altra banda s'apuntava que es feia més fàcil incorporar petites intervencions a la programació, que dissenyar un projecte de cop i pretendre que s'apliqués.

A veure el tema del projecte potser.... és difícil perquè.... s'haurien d'anar aplicant cosetes petites, per exemple, el joc net doncs ara, ara ja queda integrat a l'escola per cada any perquè quan una cosa ja està muntada, després només s'ha d'anar repetint. Potser trobo que el projecte hauria d'anar per aquí (M6:EM6).

Els mestres, al llarg del seminari, van manifestar que era interessant vincular la formació a un projecte d'intervenció al·legant que era la millor manera de concretar la teoria a la pràctica, i que a més, era la única manera d'implicar el professorat del claustre.

Ara bé, com que tampoc es poden obviar les dificultats que va suposar coordinar un projecte en el que es requeria la intervenció de diferents professionals, a partir d'aquí es quan es va plantejar la possibilitat de construir un projecte en el que només l'àrea d'Educació Física hi estigués implicada.

Els participants també van apuntar com a condicionants de la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció: la relació temporal que hi hauria d'haver entre la formació i el projecte, la necessitat de pertànyer a la plantilla fixa de professorat del centre per a poder engrescar a l'escola, els avantatges de que el projecte estigués recolzat per un Grup de Treball, i la importància d'introduir canvis petits i a poc a poc.

3- DEFINICIÓ DE LA FORMACIÓ

La formació és una altra de les macrocategories o eixos interpretatius. De fet, és la més extensa i complexa.

Mitjançant aquest vector es definiran els elements que formen part d'un programa de formació en educació en valors per a professorat d'Educació Física de primària, sempre tenint en compte els referents i els determinants que ja s'han analitzat.

Així doncs, s'analitzaran els objectius, els continguts, la metodologia, les activitats, l'organització d'un projecte d'intervenció i l'avaluació. Cadascuna d'aquestes categories ha estat definida pels participants en la formació, és a dir pel professorat, la formadora i en alguns casos la investigadora.

Les unitats de significat que fan referència a la formació suposen un 65% de les dades globals recollides. Aquesta dada és tant elevada degut a que aquesta categoria és la

que respon més directament a la pregunta de la investigació, i per tant, la investigadora, en la interpretació ha recollit molta informació per a explicar-la.

3.1- OBJECTIUS

Els objectius es defineixen, en primer lloc, per la creença que els participants tenen respecte la formació (1,12%), i en segon lloc, per les finalitats (1,81%) que li atribueixen al curs, és a dir, les expectatives, allò que en volen treure.

3.3.1- CREENCES DEL PROFESSORAT RESPECTE LA FORMACIÓ

Les creences que els participants tenien respecte la formació, van ajudar a determinar els objectius del curs, ja que en certa manera, eren les idees a partir de les quals es construïen les expectatives. A vegades, les creences dels mestres eren una mica diferents que les de la formadora, però en un espai de formació com el que s'havia plantejat, va ser necessari contemplar les creences d'uns i altres i adaptar-s'hi.

Les creences dels mestres responien a una línia tècnica, entenent que la Universitat tenia un bon estatus com a formador i ells n'eren els receptors, alhora consideraven que la formació havia de ser aplicable a la realitat.

Jo crec que la part teòrica s'hauria de fer a la UAB, per donar-li l'estatus de formació, a vegades a la mateixa escola es desvirtua una mica. Quan es fa formació a l'escola sempre es desvirtua una mica, i no passa quan t'apuntes a una cosa de fora (M1:EM1).

D'entrada que ens serveixi i sigui útil, que veiem que coses que estem aprenent allà les puguem posar a la pràctica de cada dia i que ens funcionin (M2:EM2).

Alhora, la formadora va manifestar que aquesta tradició podia allunyar al professorat universitari de la realitat de les escoles, per això, va exposar que la formació plantejada des d'un punt de vista més pràctic a ella li permetia conèixer la realitat educativa explicada pels mestres, i que aquesta era una de les millors opcions que tenia com a professora universitària per apropar-se a l'escola.

Últimament, jo m'havia sentit gairebé més implicada com a mare amb el món de l'educació, que com a professora de la Facultat. I el seminari m'ha ofert aquesta oportunitat. També em passava quan estava fent la tesi, anar a veure els mestres al peu del canó era molt bo... i això potser ho hauria de continuar fent encara que no fes la tesi. La Universitat ens distancia més que no pas ens apropa, i ens ofereix aquesta fórmula per subsanar aquest allunyament. I això també em fa pensar en que ho volia deixar i potser no ho hauria de fer (F: EF).

En una altra línia de reflexions es pot observar que els mestres es plantejaven la formació com un espai de proves i experimentació, sense cap mena de compromís.

Jo em vaig afegir més tard, però ara sí que em veig en cor de plantejar un projecte de cara a l'any vinent. Ha estat un any més aviat d'experimentació i de proves (M3:RS11).

En canvi, la formadora pretenia que la formació fos l'excusa per desenvolupar un projecte en el que s'impliqués l'escola. Aquest desajust de creences, va portar petites confusions al llarg de tot el curs, ja que va repercutir en el compromís que van assumir els mestres.

Jo m'esperava .. bé que hi hauria molta més implicació per part dels mestres, que actuarien més com de revulsiu en fer canviar una sèrie de plantejaments en els seus centres [...] sempre que fas un curs et crees més expectatives que les reals (F:EF).

Ara bé, tots coincidien en definir la formació com un espai per compartir experiències i millorar, i també coincidien en afirmar que valia la pena mantenir-lo.

Con mis 53 años puedes pensar que ya lo tienes todo hecho, pero no, yo pienso que el ir mejorando cada día pues es interesante y vital para las personas (M4:EM4).

Jo penso que mantenir un seminari és molt positiu i us animo a continuar. Sempre hi ha moments més durs i algunes coses que no us agraden, però penso que hi heu de lluitar i l'heu de mantenir. Us animo a continuar, perquè en general és una cosa molt interessant i val molt la pena que continueu, encara que no es concreti en un projecte, o en un treball molt específic. Només la funció de poder-vos trobar i explicar-vos coses del dia a dia, només aquest aspecte de poder tenir un fòrum de discussió monotemàtic val molt (F:RS19).

La formadora principal, que en algunes ocasions va dir que no es sentia massa satisfeta amb els projectes que s'havien desenvolupat a les escoles, va reconèixer que els resultats es veurien a llarg termini.

Jo penso que els efectes del seminari es veuran més a llarg termini (F:RS11).

Les creences dels mestres i les de la formadora es van anar apropant, i coincidien en afirmar que el seminari era un lloc per experimentar i provar allò que funcionava, i poder decidir, posteriorment, si ho integraven o no en la seva pràctica docent.

3.3.2- FINALITATS DE LA FORMACIÓ

Les finalitats del curs és un altre aspecte que es va considerar important en el moment de definir quins havien de ser els objectius de la formació. Les expectatives que els participants van manifestar tenien orígens molt diferents, per això s'ha intentat agrupar-les, per facilitar la construcció d'uns objectius clars i concrets.

En primer lloc es posarà de relleu, tot aquell grup de referències que apunten cap a una posició oberta i poc definida davant la formació. Aquest grup de referències no ajudaran gaire a definir els objectius, però cal contemplar-los per conèixer que hi ha un grup de mestres que demanen programes de formació que ja estiguin dissenyats.

... no n'esperava moltes coses, no tenia massa idea del que volia, tenia més aviat ganes de saber com anava (M3:EM3).

Exacte [estava a l'expectativa del que em donessin], una mica saps el que són els valors i intentes treballar-los d'una manera o altra perquè creus que és una temàtica molt important, però no saps ben bé fins a on arribar ni què vols quan treballes en valors (M5:EM5).

Però a part d'aquests dos mestres, la resta de participants no van tenir gaires problemes en determinar quines havien de ser les finalitats de la formació. Els mestres es van expressar en aquest sentit al principi de la formació a través d'un exercici, i al final mitjançant una entrevista.

Fent l'anàlisi d'aquesta categoria observem que són molt variades, alguns esperaven que el curs els facilités recursos i eines per millorar la pràctica, els altres poder fer un intercanvi d'experiències, i fins i tot, hi havia una mestra que expressava la voluntat de reflexionar sobre els propis valors.

Els mestres que volien recursos per millorar la pràctica justificaven la seva opció al·legant que necessitaven solucionar conflictes i problemes de comportament, i demanaven que es proposessin eines per poder-les experimentar. Fins hi tot, hi va haver un mestre que va proposar fer una seqüenciació de recursos.

Recursos, idees i coses, o activitats... Si coses pràctiques, coses que realment serveixen, és a dir, no quedar-se en teoria (M4:EM4).

...eines per aplicar a la pràctica perquè la teoria, bueno, una mica ja ens la sabem i.. bueno, si que n'hem tingut bastants, perquè hem aplicat bastants coses. Bàsicament això, coses aplicables, per aplicar (M6:EM6).

Nous recursos per a solucionar els conflictes (M13, M14, M15, M10: RS1).

Idees pràctiques per a solucionar els problemes de comportament (M4: RS1).

I el que hem de concretar és realment unes activitats clares, escrites.. provar-les i llavors veure amb quines et quedes, amb quines et trobes còmode i seqüenciar-les (M3:EM3).

Un altre grup de mestres també va manifestar que la finalitat del seminari havia de ser l'intercanvi d'experiències. La formadora principal va reforçar que aquest intercanvi no es podia quedar només en l'explicació de l'experiència en el seminari, que caldria fer un recull escrit per mostrar-ho a altres companys.

[Què n'esperes del treball que farem conjuntament el curs vinent?] Intercanvi d'informació amb els companys (M9, M14: RS1).

Però si que seria interessant, de moment, fer un recull de totes les intervencions. Perquè si no les experiències que heu fet i que són tant interessants, es queden en una escola, i una mica l'objectiu del seminari també és compartir i intercanviar [...]. Jo crec que el que tenim ja és interessant, el que ens falta és tenir un recull ben fet (F:RS16).

També hi va haver una mestra que va apuntar la necessitat que el seminari facilités la clarificació i la reflexió dels valors personals i escolars.

Esperava aclarir idees, no només a nivell d'escola sinó de tot el grup de treball perquè pensava, i continuo pensant, que no tots anem a la una; a part de que hi ha gent que continua venint i marxant. Esperava que tots ens poséssim més o menys d'acord amb uns criteris com vàrem fer amb les programacions i esperava que... amb alguna cosa que jo pogués estar despistada, sobretot amb algun valor, doncs que entre tots traguéssim alguna cosa positiva, comú i global (M1:EM1).

La formadora principal va aportar un nou enfocament a aquest tema, que es concretava en dues finalitats: l'apropament de la universitat a l'escola, i la possibilitat de fer recerca a través de la realitat que es plantejava.

Nosaltres sense els mestres ens quedem amb la teoria, i no la podem verificar, jo penso que les experiències dels mestres i les seves aportacions són molt interessants i donen sentit a la nostra feina, si no, no té sentit el seminari, [...] i penso que això no només s'hauria de fer des de l'àmbit de valors, si no des de totes les matèries, perquè si no ens allunyem molt de l'aula de l'escola, de la realitat (F:EF).

I també hem de ressaltar que ens permet fer recerca, perquè d'alguna manera la tesi de la (I) es fa a partir d'això (F:RS11).

Segons la formadora la formació havia de ser preparar als mestres perquè poguessin aportar innovacions a les escoles respecte les possibilitats d'educar en valors. Per això va fer arribar les seves intencions a les escoles mitjançant un document dirigit a la direcció del centre.

Una mica l'objectiu del seminari és que hagin canviat algunes coses a les escoles (F:RS16).

Presentació a la directiva dels objectius del projecte (ADS1).

Aquesta voluntat també la van expressar els mestres, però alhora, es van mostrar bastant escèptics a l'hora de plantejar-se l'assoliment amb èxit.

Implicar més a la resta de companys de l'escola (M9: RS1).

Acords interns de cada escola amb un seguiment extern (M1: RS1).

No sé com plantejar i animar a tot el professorat per tal de que treballi en un projecte conjunt de valors, potser seria millor començar només per la nostra matèria (M9: RS1).

Treballar per projectes ja no està de moda, costa molt convèncer als mestres (M16: RS1).

Un dels participants -que va haver de deixar la formació molt a l'inici perquè estava fent de substitut i li va tocar una escola molt allunyada de Cerdanyola- va definir les seves expectatives a través d'una frase molt encertada perquè contemplava tots els ingredients que havia de tenir la formació.

La intervenció educativa es nodreix d'una triple formació, la personal, la pràctica i la teòrica. La personal és la més influent al respecte de les actituds, valors i normes. [jo espero] una formació que prioritzi la formació versus la informació, la reflexió sistemàtica versus la verbalització puntual (M16: RS1).

Per altra banda, la formadora principal a l'entrevista va expressar la voluntat inicial amb la que va dissenyar el curs, i apuntava: a reflexionar sobre els valors i la repercussió d'aquests sobre la pràctica, a dissenyar i desenvolupar un projecte, i a recollir propostes d'intervenció que poguessin millorar la pràctica docent.

Fer un curs en el que hi hagués bàsicament reflexió sobre els valors i que això repercutís sobre la seva pràctica. Alguna proposta d'intervenció educativa que es fes visible. Una mica l'objectiu era fer un seminari amb mestres, amb els mestres d'aquí a Cerdanyola que permetés fer un debat, reflexionar sobre el tema, veure quines propostes es podrien treballar per millorar (F:EF).

Des del punt de vista dels mestres el curs s'hauria de plantejar amb objectius molt variats, des de proporcionar eines, fins a reflexionar sobre la pròpia pràctica o intercanviar experiències; i segons la formadora, també a més hauria d'apropar la universitat -i els seu coneixement teòric- a la l'escola - i el seu coneixement pràctic-.

3.2- CONTINGUTS

Els diferents coneixements que ha de tractar un curs de formació per a professorat d'Educació Física de primària són els que s'apunten sota aquest eix d'interpretació que s'ha anomenat continguts.

Així doncs, sota aquest concepte organitzador, s'hi recolliran tots aquells continguts que han de formar part de la formació per tal de que el professorat pugui assolir els objectius que la pròpia formació ha plantejat.

Els continguts s'han agrupat en diferents blocs: coneixements disciplinars (3,79%), coneixements pedagògics (2,84%), coneixements personals (3,53%), coneixements pràctic-docents (12,57%) i coneixements culturals-contextuals (8,19%); i cada un d'aquests blocs s'ha concretat amb els respectius continguts conceptuals, els procedimentals i els actitudinals.

Hi hauria moltes maneres de sistematitzar els continguts, però s'ha considerat interessant utilitzar l'estructura que proposa el Document Curricular Base per a cada bloc– continguts conceptuals, continguts procedimentals i continguts actitudinals-. Pensem que la familiarització que es té amb aquesta organització afavoreix la comprensió. Tot i així, som conscients de que a la pràctica, els continguts es donen de

manera interrelacionada, i que aquesta estructura només té l'objectiu de presentar una sistematització des de la lògica racional..

Els percentatges en què han aparegut les unitats de significat relacionades amb els diferents tipus de contingut – disciplinar (3'49%), pedagògics (2'84%), pràctic-docent (12'57%), cultural-contextual (8'19%), personal (3'53%) - , és conseqüència bàsicament de les característiques de la temàtica – els valors estan molt determinats per la personalitat del docent i pel context on s'ubiquen-. A més l'estructura epistemològica del curs, basada en la reflexió pràctica explica el 12'57% d'inferència del coneixement pràctic-docent.

3.2.1- Bloc I : CONEIXEMENTS DISCIPLINARS

Els coneixements disciplinaris són tots aquells que estan relacionats pròpiament amb l'Educació Física i l'educació en valors. Per tant, són uns coneixements molt específics de l'àrea que imparteix el professorat, i de l'interès que els ha reunit al voltant de la formació en la que participen.

A- CONCEPTUALS

El continguts conceptuals que fan referència a la disciplina, són tots aquells fets, conceptes o sistemes conceptuals que facilitaran el correcte desenvolupament d'una educació en valors des de l'Educació Física. I quins són aquests?

En primer lloc es destaquen els conceptes d'actituds i valors.

Al llarg del seminari es va anar observant la necessitat que hi havia en saber diferenciar un concepte de l'altre per poder aplicar correctament les actuacions didàctiques o pedagògiques en el sentit que es determinés.

La F explica la diferència entre actituds i valors (I: RS4)

Els conceptes anteriorment exposats, juntament amb els diferents models d'educació en valors que han anat apareixent al llarg de la història, van ser temes de reflexió en el seminari. Aquesta aproximació històrica va ajudar a reflexionar sobre el model d'educació en valors que més s'adaptava a la societat actual, i a definir els objectius i les finalitats que s'havien de concretar per a una educació en valors avui.

Bé, si us sembla comencem amb la primera activitat que teníem prevista. De fet, fa més d'un any que estem treballant junts al voltant de l'educació en valors, però si ho preguntéssim un per un, veuríem que tots tenim una idea diferent del que vol dir educar en valors. D'alguna manera, l'activitat que us proposem pretén que tots plegats fem una reflexió al voltant del que pretenem quan ens plantegem educar en valors. La (I) us explicarà la proposta (F: RS13.)

Per tant, quan el mestre ha d'educar en valors, quina direcció ha de prendre: sabem que hi ha uns valors socials que cal transmetre, i per tant, el professorat els ha d'imposar; però també ha de facilitar la construcció d'un sistema de valors propi del nen; o ha d'ajudar-lo a què sigui conscient dels que té? No ho sé quina intenció hi ha d'haver al darrera (I:EF).

Quan es va parlar de la manera d'educar en valors es va fer referència, sobretot, als components de la personalitat de l'infant sobre els quals calia incidir, i de les implicacions pràctiques sobre les quals podia actuar el professorat i la forma de fer-ho.

Cal treballar amb el component cognitiu, afectiu i procedimental [...] Amb els nens petits l'element cognitiu no té massa importància (F: RS4)

S'escull aquest fragment perquè parla de la pràctica implícita i la pràctica explícita del mestre alhora d'educar en valors. Arrel d'aquest fragment es constata aquesta idea que anem dient des de l'inici i es planteja la pregunta de si el mestre pot ser neutre alhora d'educar (Doc6: ADS3)

L'Educació Física era un altre concepte clau del seminari, ja que anava dirigit a especialistes de l'àrea.

Les reflexions van ser molt focalitzades, es pretenia posar sobre la taula respostes a la següent pregunta: Pot ser l'Educació Física una matèria privilegiada per educar en valors?.

Vàrem estar discutint si l'Educació Física era una matèria privilegiada o no (I: RS19)

Pauta de reflexió esportivitat i civisme (Doc2: ADS4)

Les respostes dels mestres van ser totes positives, però cada una d'elles aportava matisos diferents i molt interessants (ja s'han analitzat a l'apartat 2.3.1).

Arrel de l'afirmació que van fer els mestres, calia plantejar maneres per afrontar l'educació en valors des de l'àrea d'Educació Física, i van ser les formadores qui van proposar fer-ho a partir dels conflictes que es generaven a l'aula, atès que la demanada dels mestres anava una mica en el sentit de solucionar conflictes i millorar el comportament del seu alumnat (ja s'ha analitzat a l'aparat 2.3.3)

Així doncs, la resolució de conflictes i la seva relació amb l'educació en valors, eren conceptes teòrics que calia desenvolupar. Es feia necessari justificar perquè els conflictes podien ser una bona manera d'educar en valors, de quina forma es podia treballar en aquest sentit, i quins podien ser els conflictes més presents a l'aula.

Quan treballem amb educació moral, els recursos passen sovint per imaginar situacions conflictives, en el nostre cas, les situacions són reals i molt properes als nens. Recordeu que vam dir que treballaríem actituds perquè eren més visibles que els valors (F: RS5)

Exposició del treball de valors a partir dels conflictes: Una situació conflictiva pot esdevenir una situació educativa, per tant aprofitem aquesta oportunitat. Per què? Com treballem? I quins són aquests conflictes? Quina relació tenen amb l'educació en valors? (Doc1:ADS5)

Havent conceptualitzat els significats més rellevants que fan referència a la educació en valors des de l'Educació Física, la formació es va endinsar en conceptualitzar tot el que feia referència a les situacions que s'havien determinat com a conflictives: la competició, els hàbits higiènics, l'acceptació de la diferència, la participació i la comunicació (ja s'ha analitzat a l'aparat 2.3.3).

De fet, l'estructura conceptual de cada una d'aquestes situacions era la mateixa: en primer lloc es definia la situació, posteriorment es valoraven els aspectes positius i negatius que aquesta podia aportar, tot seguit es concretaven els valors o actituds que permetia treballar. Així de cada situació es va seguir el mateix procés de conceptualització.

En el cas de la *competició* es va discutir molt sobre la idoneïtat d'introduir-la en la metodologia. Arrel d'aquestes reflexions es va poder arribar a un consens operatiu per a poder treballar a partir d'ella.

Una altra situació a partir de la que dèiem que podríem treballar els valors era la competició. Primer de tot doncs, perquè ens plantejem la competició com una situació conflictiva. Veureu que hi ha el recull de frases que vosaltres vàreu dir i que justifiquen el treball a partir de la competició. També vàrem fer una activitat sobre els aspectes positius i negatius que ens podria aportar, d'alguna manera ens plantejàvem si es podia portar a l'aula o no. [...] A partir de la competició quines actituds i valors podem treballar (I: RS19).

En el moment de plantejar els *hàbits higiènics* es va haver de treballar molt durament en concretar la definició, ja que es feia difícil determinar què calia incloure sota aquest concepte i què no, per exemple: l'alimentació, la hidratació, els estiraments, l'escalfament... Determinar aquests mínims va ser difícil perquè com que la salut és un eix transversal pot estar ubicat a moltes àrees. I també es va posar a debat la necessitat de plantejar-los a través de normes o creant hàbits

És un recull de les conclusions a les que es van arribar a la sessió passada. Hi ha una definició, un seguit de consideracions, la forma de planificar, els aspectes concrets que cal treballar i les actituds relacionades que es treballen (Doc2: ADS8).

L'*acceptació de la diferència* també es va considerar una situació conflictiva, i per tant, un àmbit interessant sobre el qual calia incidir. En aquest cas, el problema es trobava en determinar des de quin punt s'abordava la diferència: des del gènere, des del nivell motriu, des de la deficiència, des de..., finalment, es va definir que la diferència podia

venir per tots els motius anteriorment exposats, i que per tant, el treball s'havia de fer en tots els sentits ja que l'origen no era gaire determinant alhora de plantejar actuacions didàctiques.

Presentació del que vol dir acceptació de les diferències per raó de: gènere, cultura, discapacitat, comportament, torpesa motriu (obesitat, alçada,... nivell d'execució). Treballar amb l'alumnat: l'acceptació de les pròpies diferències i l'acceptació de les diferències dels altres. Les premisses que ens ajuden a treballar-ho: tothom és diferent, les diferències ens fan únics, les diferències pròpies i les dels altres són necessàries per treballar en grup i per aprendre i conèixer diferents punts de vista (Doc3:ADS10)

Molts mestres havien manifestat que tenien problemes per planejar situacions en que es requeria la *participació de l'alumnat*, per tant, la conceptualització d'aquest tema era necessària. Hi va haver molts problemes per definir les causes de la manca de participació i el paper que hi podia tenir el mestre a l'hora d'intervenir.

Situacions amb poca participació, amb molta participació... aquí hi ha una activitat que no hem fet en el seminari però que està en el dossier que us vam donar al començament i que m'ha semblat interessant posar-li (I: RS19)

La *comunicació* és l'última de les situacions sobre la que es va reflexionar, i la veritat és que es va fer d'una manera molt ràpida perquè no quedava massa temps. Tot i així es va aconseguir concretar l'esquema de conceptualització que s'havia desenvolupat amb els altres.

Llavors situacions amb dificultats comunicatives, que ha quedat una mica fluixa perquè hi vam dedicar poc temps (I: RS19).

B- PROCEDIMENTALS

Els continguts de caràcter procedimental són aquells que faciliten l'adquisició de competències que fan referència al saber fer, i en aquest cas, que tenen una relació directe amb la disciplina que defineix la formació.

Es va considerar important, que els mestres reconeguessin i diferenciessin les manifestacions de l'alumnat que tenien relació directe amb els valors, amb les actituds i amb les normes, d'aquesta manera es podrien plantejar accions educatives específiques per a cada una d'aquestes situacions que es donen a l'aula.

Reflexió de la diferència entre actitud, valors i normes a partir d'un exercici (I:RS4)

Però no era suficient identificar i diferenciar les actituds, els valors o les normes de la classe d'Educació Física, i menys des del plantejament pel que s'havia optat. Reconèixer les situacions conflictives i determinar quins eren els mínims que es volien

treballar a partir d'elles, era una tasca important per a poder donar unes respostes ajustades a les realitats de l'àrea i poder començar a educar en valors.

Molt bé, ara el que hauríem de fer és plantejar-nos quins són els mínims que volem treballar des de l'Educació Física. El que hem dit fins ara: l'alimentació, l'hidratació, els estiraments, l'escalfaments... deixem que es tractin des d'altres assignatures? (I:RS8).

Un altre dels continguts procedimentals a tenir en compte a l'hora de dissenyar el curs havia de ser la forma de relacionar l'àrea d'Educació Física i la resta de matèries, es va considerar que era important poder determinar el rol de l'especialitat dins el currículum i l'escola per, d'aquesta manera, facilitar el fet de plantejar intervencions més enllà de la pròpia matèria.

El que jo penso és que des d'algunes assignatures es treballen [els valors] més profundament que des de les altres, però en realitat estic bastant d'acord en que es treballen a tot arreu. Jo torno al que deia el (M3), treballar-ho només des de l'Educació Física seria molt complicat, no tenim hores (M2:RS8).

El treball d'hàbits higiènics es pot veure modificat pels horari, i per tant, caldria demanar al centre que ho respectessin (F:RS8).

També es van proposar les implicacions didàctiques que depenien de la part conceptual que pertanyia als continguts disciplinaris. En el curs es va reflexionar sobre el disseny i desenvolupament d'intervencions didàctiques en els diferents nivells de concreció, és a dir, des d'una activitat, fins a una unitat didàctica o una programació.

C- ACTITUDINALS

Els continguts actitudinals que fan referència a la disciplina en qüestió, és a dir a l'educació en valors mitjançant l'Educació Física, es van plantejar sobretot en la línia d'innovació i millora, fent èmfasi a la predisposició i el desenvolupament d'una actitud crítica i innovadora.

Així doncs, un dels principals continguts actitudinals sobre els que es va incidir va ser la reflexió sobre la disciplina i el desenvolupament d'una actitud crítica cap a la mateixa. S'apuntava com un primer pas cap a la millora i innovació de la matèria

No podem confondre les coses, no podem eliminar la competició, no té cap mena de sentit, però si els mateixos nens ens la demanen, el que hem de fer en tot cas és encaminar-la. Fixa't que jo penso que més que ensenyar a perdre, el que hem de fer és ensenyar a guanyar, perquè la humiliació cap al perdedor o el mal perdre, sovint passa pel mal guanyador (M5:RS18).

També a través de la reflexió, i des del punt de vista crític que anteriorment s'ha apuntat, la formació pretenia despertar les ànsies d'innovació

Ens hem de plantejar els valors als quals volem arribar i buscar les actituds que ens ajudaran a arribar-hi (F:RS4).

Per tant, hem de fer més èmfasi en els continguts actitudinals, no els hem de donar per suposats (M:RS18).

Tot el coneixement que s'ha apuntat fins ara es reforçava i actualitzava amb lectures d'articles relacionats amb el tema d'educació en valors i Educació Física, la finalitat de la qual era despertar la curiositat i la predisposició a la innovació mitjançant la lectura d'autors reconeguts en la disciplina.

Algú ha llegit o vist el llibre de l'Orlik? [Tothom respon que no l'ha llegit]. El que fa Orlick és una proposta de jocs cooperatius. El problema és que generalment aquest tipus de llibres es posicionen a favor de la cooperació per tal d'eliminar la competició (F:RS6).

3.2.2- Bloc II: CONEIXEMENTS PRÀCTIC-DOCENTS

Sota aquest bloc de continguts s'hi apuntaran aquells coneixements que un mestre ha de tenir per poder desenvolupar la seva pràctica com a docent. Per tant, seran aquells continguts que estan relacionats amb el saber fer del mestre.

A- CONCEPTUALS

Tot i tractar-se d'un bloc bàsicament pràctic, com en totes les temàtiques hi ha alguns conceptes que cal tenir clars per a poder desenvolupar la pràctica de manera correcte.

Al llarg del seminari es van anar presentant diferents fórmules d'enfocar la metodologia per tal que aquesta eduqués en valors. És evident, que cada una d'aquestes feia referència a un punt de vista determinat de l'educació en valors.

La temàtica és l'aprenentatge cooperatiu en Educació Física: els reptes cooperatius. Aquest document consta de : Què és l'aprenentatge cooperatiu? Segons Velázquez Callado (2004). Estructures dels aprenentatges cooperatius. Objectius dels aprenentatges cooperatius. Bibliografia (Doc1:ADM1).

(Diàleg RS13)

- *I si nosaltres no tenim una activitat puntual però ho treballem el dia a dia, què passa? (M12).*
- *Res, ja hem parlat moltes vegades de que això hi és sempre, però que a més cal que l'alumnat en sigui conscient de que l'estem educant en valors (F).*

També es van proposar alguns recursos propis de l'educació en valors com: les frases inacabades, el role-playing, els dilemes morals, i tants d'altres. Moltes vegades, aquests recursos calia adaptar-los a l'Educació Física, o simplement, fer una transferència a l'edat de l'alumnat al qual s'havien de dirigir.

Fragment de Puig, JM; Martin, X. (2000). L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica (Pag 142-144). Edebé, Barcelona. Exposa el mecanisme de funcionament de les frases inacabades i dels dilemes morals (Doc4:ADS10).

Fotocòpia del llibre Cascón, P. (et al) (1994). La alternativa al juego II. Edupaz. S'exposa la forma de treballar el dibuix dictat segons l'autor que el proposa (Doc2:ADS17).

Però no només es van exposar recursos propis de l'educació en valors, també es van presentar, a vegades per part de la formadora, i a vegades per iniciativa dels propis mestres, activitats i jocs concrets per a resoldre algunes de les situacions conflictives sobre les que s'estava treballant a cada moment.

Lliurem el dossier de materials: Hi ha una gran quantitat de materials per a treballar l'educació en valors a l'escola. Té un caràcter bastant tècnic. L'objectiu és que comencin a visualitzar les possibilitats que té l'educació en valors des de l'Educació Física (ADS0).

Per altra banda, a partir de la reflexió de la pròpia pràctica es va anar construint un corpus de coneixement pràctic docent molt interessant. Així, la forma com cada mestre resolva les situacions que el dia a dia li presentava l'aula, també va construir conceptes

Tenia una nena que em va argumentar que no li agradava jugar. Vaig comentar-ho amb la tutora i em va dir que era una nena molt competitiva a la resta d'àrees. Vaig descobrir que, com que no tenia habilitats a l'Educació Física optava per inhibir-se (M9:RS6).

La forma de treballar per projectes també es va presentar de forma teòrica, es van descriure les pautes a seguir a l'hora de dissenyar i desenvolupar un projecte en el centre. Aquest tipus de concepte es va anar treballant al llarg de tot el seminari perquè els mestres van demostrar reiterades vegades la dificultat de poder-ho portar a terme.

És una fitxa que guia els aspectes que s'han de tenir en compte per a planificar el projecte d'intervenció per a l'any que entra. La fitxa està presentada perquè es pugui fer una presentació molt sintètica del que serà el projecte a cada escola. Nom del centre, coordinador, nivell educatiu, període, àrees i professorat implicat, títol del projecte, descripció del projecte, activitats claus, altres comentaris. (Doc 3: ADS13).

B- PROCEDIMENTALS

Dins d'aquest bloc de continguts, la part procedimental és la més difícil de transmetre des d'un curs de formació. Alhora és la que defineix la formació permanent, ja que el coneixement procedimental d'aquest bloc de continguts depèn, en gran mesura, de l'experiència i la pràctica del mestre -inexistent en els participants a la formació inicial- per això, si s'estigués parlant de formació inicial, tot i que aquest bloc de continguts també hi hauria de ser, prendria una altra fórmula molt més teòrica, ja que no podríem fer tantes referències a la pràctica.

Al fer l'anàlisi dels continguts procedimentals que es poden apuntar sota el bloc de continguts pràctic-docents, s'observen les competències que hauria de tenir el mestre:

saber analitzar la situació, prendre decisions al respecte per a poder actuar i fer una reflexió constant del procés, així podria millorar constantment.

Primerament el mestre havia **d'identificar** les situacions que esdevenien conflictives en el dia a dia de l'aula, i posteriorment determinar les causes del conflicte.

Les situacions que havia identificat com a conflictives es trobaven relacionades amb: el contacte corporal entre l'alumnat, la manca de participació, la manca de disciplina, els problemes d'acceptació de la diferència, la competició, i el treball dels hàbits higiènics.

L'alumnat més rebutjat a la classe d'Educació Física són: patosos, poc hàbils, agressius, nouvinguts d'altres països, individualistes, intransigents, intolerants, aquells que entorpeixen el joc, en definitiva, els que són molt diferents, autoestima baixa (introvertit), ètnia, falta neteja, els exclosos del grup d'amics. [de la transcripció però extret del registre anecdòtic de la I](I:RS10).

Així, un cop havia identificat la situació, s'havia de plantejar quines eren les **causes** i constatar, que en moltes ocasions, la metodologia que ell o ella empraven a l'aula eren la causa del conflicte.

Per exemple, en alguna ocasió els mestres van parlar de la manca de reflexió amb l'alumnat per prevenir situacions conflictives.

El que no hem fet prou amb els nens és la reflexió sobre totes aquestes actituds [de violència a l'esport de competició] (M9:RS9).

També és interessant l'aspecte que fa referència a la comunicació entre el professorat i l'alumnat. Es va parlar de la necessitat de que hi hagués diferents tipus de comunicació en funció de l'objectiu que es volgués assolir: una comunicació unidireccional per imposar normes o criteris, o una de bidireccional per conèixer les causes del comportament que l'alumnat manifestava.

Home, ja n'hem parlat, hem de conèixer les causes de perquè no participa, però en un principi si que podem obligar [a participar] estem a classe (M1:RS15).

La forma de fer els agrupaments en el plantejament de diferents activitats també el van detectar com una de les causes dels conflictes que podien aparèixer a l'aula.

Home, però has de buscar el sistema, pensa que en activitats d'aquest tipus que hi ha tant contacte, si no poden fer ells mateixos les parelles, segurament tindrà problemes (M10:RS15).

El plantejament competitiu, cooperatiu o col·laboratiu de les activitats que es feien a l'aula va ser un altre factor que determinava els comportaments que l'alumnat manifestava a la classe, i per tant, podien ser motiu de conflicte en algunes ocasions

(Diàleg RS18)

- *Jo l'altre dia estava fent rugby i volia que fessin bé la passada, doncs els vaig posar en fila i es van posar a competir. Vaig haver de canviar la metodologia (M12).*
- *Em sembla molt bé, el teu objectiu en aquest cas era incompatible amb la competició. Fantàstic (I).*

A partir d'aquesta anàlisi, el mestre havia de ser capaç de prendre **decisiones** coherents amb el que havia observat. Aquestes decisions, preses a partir d'una anàlisi reflexiva de la realitat, havien de contemplar-se per poder dissenyar la programació d'intervencions individuals o col·lectives – recordem que hi havia intervencions que es plantejaven per ser aplicades per part de tots els mestres que participaven a la formació-.

Les decisions que es van prendre al respecte de la programació feien referència a les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es programaven, o a la metodologia que s'utilitza a l'aula, també feien referència a la transferència que podia haver-hi de les propostes d'Educació Física a altres matèries

A veure la idea és: ja que teniu unes programacions, cal veure com incorporem el tema de valors a les vostres programacions. Que les actuacions que heu estat fent [durant aquest període] no siguin només fruit del seminari que esteu fent, sinó que a la llarga ho introduïu a les programacions, i per tant, ho tractarem com qualsevol altre contingut (F: RS16).

[Aquestes pautes] Jo també les veig interessants, fins i tot per a fer amb continguts que no siguin propis de l'Educació Física. Jo faig socials i m'ho plantejo (M3: RS18).

També es van prendre decisions respecte la planificació de projectes comuns. En aquest cas, el més important va ser escoltar la proposta de tothom, partir de les coses comunes que hi havia al centre, i ser capaços d'adaptar aquestes propostes a cada realitat escolar.

Sí, però, fins i tot seria interessant fer arribar una carta a tots els pares en la que s'informés de que aquest any és l'any europeu d'educació a través de l'esport. El fet de que ens trobem 15 min al patí és anecdòtic, l'important és la reflexió que es fa al voltant d'aquests 15 min (I:RS13).

(Diàleg RS17)

- *Quins problemes es podria trobar ell? [Referint-se a en José Miguel] (F).*
- *Home, el meu gran problema és que la majoria no sap llegir, i per tant, no seguirien el joc (M5).*
- *Potser caldria posar-hi un dibuixet (M12).*
- *Si, però això mediatitza la resposta (F).*
- *En alguns no, perquè el que hem de dibuixar és el que s'ha d'aconseguir i no el com (M12).*
- *L'altre opció seria fer-ho amb guionets i molt simple, la història que poses com a motivació a mi no em serveix (M5).*

A nivell de procediments, un altre aspecte important de la pràctica docent que va contemplar el curs, van ser tots aquells aspectes que feien referència a l'**actuació** del mestre davant les realitats. Aquelles actuacions es concretaven amb una pràctica implícita i una pràctica explícita.

La pràctica explícita són totes aquelles activitats o metodologies que el mestre programa, i que per tant, estan dissenyades de forma molt conscient. La programació d'aquestes actuacions pot estar contemplada en el PEC, el PCC o la programació d'aula.

Les intervencions de la pràctica explícita que el professorat va anar recopilant, exposant, o fins i tot, construint tenien relació amb els diferents aspectes que s'anaven treballant en el seminari. És a dir, amb les situacions conflictives que s'havien definit inicialment i que van servir d'eix conductor.

Bases del concurs joc net. És una primera proposta del concurs de joc net que es proposa fer de forma interescolar. El document té: Definició de la convocatòria; Objectius; Característiques; Calendari i presentació; Procediment. El document es posa a debat entre els mestres (Doc3: ADS4).

A la meua escola des de l'any 86 ja hi ha reunions de delegats, reunions de classe, reunions amb la cap d'estudis, s'ha treballat patis, festes de carnaval... també hi hem implicat el professor responsable. A partir d'allà va sortir la normativa de patis (M1: RS6).

Al final de cada sessió fem una valoració en grup i una valoració personal per saber com ha anat la sessió i si els hi ha agradat o no. Aquestes valoracions les anem acumulant i al final del taller tenim un petit dossier amb totes les valoracions. [...]. Cada hora i mitja puc fer 5 o 6 reptes (M12: RS17).

Educar en valors, però, també es fa a través de pràctiques implícites, que són totes aquelles que vénen determinades pel currículum ocult, la metodologia o la personalitat del mestre. En certa manera, totes aquelles pràctiques que es porten a terme de forma inconscient o almenys no programades específicament amb aquell objectiu. Durant el seminari es va procurar verbalitzar-les per fer-les conscients, i d'aquesta manera, poder actuar coherentment entre el que es pensava i el que es feia.

Aquestes reflexions també van seguir el fil conductor del propi seminari, i per tant, es van plantejar en base a les situacions conflictives que s'anaven tractant.

Aquest tipus de continguts facilitava que el mestre trobés darrera les seves actuacions més inconscients, les conseqüències que aportava a l'educació en valors

Jo no els puc dir als alumnes menys hàbils que ho faran tant bé com aquells que fa 5 hores de futbol a la setmana a l'extraescolar (M9:RS15).

L'important no és el resultat, sinó el procés. Així jo només em fixo en això i ells també han d'acabar fent-ho (M12: RS17).

En tot cas, anirem reflexionant sobre els valors que hi ha al darrera de les pràctiques (F:RS5).

El darrer contingut procedimental que s'ha ubicat dins del bloc de coneixements pràctic-docents és el que fan referència a la reflexió sobre la pròpia pràctica. D'aquesta manera facilita la presa de decisions per millorar tot el procés pràctic-docent. D'aquesta manera, amb la reflexió, es tanca un procés d'innovació i millora de la pròpia pràctica docent del mestre.

A veure, penso que competir vers una altra persona és perillós; i penso, que a vegades n'abusem. Penso que buscar un repte que motivi als nanos si però... A la majoria de feines estem competint, de fet moltes vegades hem de competir per assolir objectius comuns, per tant, no és bo fer competir als nanos (M3:RS6).

A la meua escola tenim uns vestidors fastigosos, però, a més tampoc tinc clar el tema de la dutxa. A més, suposa un "follón" i un desgast d'energia que no penso que valgui la pena (M3:RS7).

Per tal d'afavorir aquesta reflexió sobre la pròpia pràctica, moltes vegades el seminari va afavorir dinàmiques a base de frases inacabades o preguntes socràtiques que encaminaven al professorat cap a aquesta direcció.

(ADS5)

Com treballa la competició a la classe d'Educació Física: Introdueixo la competició o l'evito?; Plantejo els exercicis en clau competitiva o col·laborativa?; Tots els exercicis es poden plantejar en clau competitiva? És convenient?; Hi ha alternatives a la competició?; Tot l'alumnat es sent còmode amb la competició?; Fer grups genera conflictes? Com ho podem evitar?; Com actuem quan apareixen trampes o baralles? I quan apareix menyspreu cap a un company?; Quines normes utilitzem per competir? Les fan ells, les consensuen en grup, aprofitem les del joc, les posem nosaltres com a mestres? Hi ha jocs que no cal explicar les normes?; Potenciem la reflexió? Quan: abans, durant o després de la competició?

C- ACTITUDINALS

Els continguts actitudinals que configuren aquest bloc de coneixements pràctic-docents es concreten des de diferents punts de vista.

La necessitat de desenvolupar una actitud autocrítica i reflexiva cap a la pròpia pràctica per tal de millorar-la va ser un dels continguts que van manifestar els participants a la formació. Estem parlant de les reflexions que el mestre manifestava durant la pràctica, i de les que podia adquirir posteriorment a la mateixa.

Si no reflexiones sobre el que has fet i com ho has fet, mai podràs millorar la pròpia pràctica. De fet, cada dia, fas activitat i si un dia surt bé i no et plantejges perquè ha sortit bé, i un altre dia et surt malament i tampoc t'ho plantejges... jo penso que la reflexió és fonamental, i si aquesta és compartida amb algú altra... doncs és molt més interessant (F:EF).

A veure, la reflexió la fas a vegades a posteriori. I a vegades el grup és complicat, i no trobes la solució. A l'acte reaccions malament i quan acaba la classe fas la reflexió (M9: RS15).

Les reflexions que es fan durant la pràctica i posteriorment a la mateixa suposen una predisposició a la millora de la pràctica docent.

Les reflexions que a vegades et proposen t'ajuden a canviar d'opinió. Normalment penses que hi ha una cosa que estava bé i feies el correcte, però quan escoltes altres opinions, o quan sents formes de fer d'una altra manera, et plantejes que igual fent-ho d'una altra manera milloraries (M5:EM5).

Els dos continguts anteriorment esmentats, eren fàcilment assolibles perquè entre el grup hi havia una actitud que afavoria el fet de compartir experiències

Sí, a mi, el fet d'haver d'exposar una de les meves pràctiques: els reptes cooperatius, em va permetre fer una reflexió de la meva pràctica, i posteriorment, i després dels comentaris dels companys, vaig poder fer una avaluació del que estava fent (M12: RS19).

Fomentar una actitud oberta i atrevida cap a nous recursos va sorgir, novament, com a contingut per treballar, esdevenint un pilar bàsic d'innovació de la pràctica del mestre.

Els sembla interessant, fan preguntes i s'interessen però els espanta una mica el tema telemàtic, no saben massa bé com posar-s'hi (I:RS3).

El seminari també va treballar constantment per despertar la curiositat i la motivació per fer intervencions específiques respecte l'educació en valors des de l'Educació Física, perquè no tindria cap sentit que tot aquest aprenentatge es quedés en teoria.

Et veus una mica amb la necessitat de que has de fer alguna cosa, una mica, amb la sensació de com puc aplicar tot el que estic aprenent [...] et veus una mica amb l'obligació, no per vosaltres, si no amb l'obligació moral amb tu mateix de dir, he de fer alguna cosa per veure què passa (M5:EM5).

3.2.3- Bloc III: CONEIXEMENTS PEDAGÒGICS

Parlar de coneixements pedagògics en un curs de formació permanent, queda molt reduït als continguts específics de la disciplina amb la qual s'està treballant. Així, doncs, no es farà referència a cap dels continguts pedagògics més generals que caldria contemplar si s'estigués parlant d'una formació inicial.

Els continguts pedagògics són tots aquells que fan referència a la tasca d'educar, a la manera de portar a terme tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A- CONCEPTUALS

Els continguts conceptuals que fan referència a aquest bloc tenen molt a veure amb les formes de programar els continguts actitudinals en el si de l'Educació Física a l'educació primària.

D'aquesta manera, un dels continguts que es van introduir respecte aquest apartat era l'anàlisi del tractament que feia el DCB dels continguts actitudinals. Posteriorment, cada centre havia de fer les adaptacions corresponents.

El que proposa la reforma és un bon punt de partida perquè és algú que ja hi ha pensat i reflexionat. A més, com que no tenim temps, ni som ments tant extraordinàries, doncs a partir del que ja està fet ho podem agafar com a referència i hi podem anar posant cosetes d'aquí i d'allà (M3:EM3).

Un altre dels aspectes que es van posar damunt la taula van ser les responsabilitats que tenia la resta de comunitat educativa alhora d'educar en valors. D'aquesta manera, es podien delimitar les que pertocaven als diferents components de l'escola o de les famílies.

Reflexionant sobre el dia a dia, des de l'organització dels horaris o qualsevol cosa que fem a l'escola, estem incidint amb el treball de valors, i per tant podem considerar que amb això és suficient. Però jo penso que no n'hi ha prou, jo penso, que hem de fer algun tipus d'intervenció en la que específicament ens plantejem el treball per fomentar aquests valors. I això ho podem fer des de cada assignatura, o des d'un projecte més transversal, o des d'un projecte alhora del pati que a vegades no és tant acadèmic, ho podem fer també ...en una línia d'obrir l'escola a la societat. (F:EF).

També es va fer referència a les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) per a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials (NEE) respecte les actituds, valors i normes. És va considerar que era un aspecte que d'entrada quedava molt allunyat de la pràctica diària, ja que les adaptacions curriculars normalment es feien respecte els continguts procedimentals o conceptuals de la matèria. Però, en el moment que basàvem un projecte, i un treball d'escola, en l'assoliment d'uns continguts actitudinals, aquests adquirien prou importància com per contemplar un ACI? No es va arribar a cap acord conclouent.

Diàleg RS7

- *Trobo exagerat el tema de que no es dutxen. El problema és que no vulguin fer Educació Física (M9).*
- *L'Educació Física és obligatòria, per tant, si està escolaritzada a la teva escola n'haurà de fer. (M11).*
- *I si la dutxa està contemplada per reglament de règim intern què haurem de fer? (F).*
- *Una excepció (M1) .*
- *Un ACI? (M7).*
- *Faria classe, però no hi hauria cap metge que justificués que no dutxar-se est tant perillós que no pot fer l'activitat. Per tant no podem fer un ACI (M10).*
- *Jo penso que cal que determinem uns objectius bàsics. Potser la dutxa no ho és.*

B- PROCEDIMENTALS

Els aspectes de caire procedimental, que des del punt de vista pedagògic, ha contemplar el curs de formació permanent per a mestres d'Educació Física de primària en educació en valors, eren els mateixos que en qualsevol altre curs de caire educatiu o pedagògic.

Així, doncs, en primer lloc, es van treballar tots els aspectes que feien referència al disseny, aplicació i forma d'implicar el centre en un projecte d'intervenció educativa de caire transversal que tenia com a referència: l'educació en valors des de l'Educació Física.

Disseny del projecte. És un full que dóna pautes per a poder definir el projecte d'intervenció que es durà a les escoles (Doc4: ADS 3).

[..] també li hem d'ensenyar la manera de fer implicar i engrescar al centre. Tenir la capacitat d'atreure a la resta de persones perquè vulguin fer alguna cosa, engrescar... no? Jo penso que la diferència ... més que saber molt d'una cosa, és tenir ganes de fer-la i ser conscient de que allò és útil. Ser capaç d'encomanar-ho (sentit de contagiar-ho). És dir: Vinga, farem alguna cosa!!- i engrescar a la gent (F:EF).

També es van introduir aspectes que ajudaven a dissenyar i desenvolupar una unitat de programació que fes referència a la intervenció d'educació en valors des de l'Educació Física. D'alguna manera, es tractava d'emfatitzar el treball de valors des de qualsevol UP que es pogués desenvolupar a l'aula.

Unitat de programació: Els jocs de pre-lluita a l'escola. És una presentació en power point en el que es presenta una unitat de programació de pre-lluita per treballar a l'escola. Les parts de la que consta són: Presentació; Objectius didàctics; Continguts procedimentals, actitudinals, conceptuals; Activitats: procediment i treball d'actituds valors i normes relacionat (Doc 2: ADS12).

Tot i que els mestres estan molt acostumats a dissenyar i desenvolupar sessions, ells mateixos van reconèixer que a la pràctica ho estaven fent d'una manera molt intuïtiva. Per aquesta raó van manifestar la necessitat de que el seminari els orientés amb nocions molt bàsiques de com planificar activitats, i ressaltés els aspectes metodològics que podrien influir a l'educació en valors.

El codi de joc net. És un document on s'exposa la forma de treballar les actituds i valors a partir d'un codi de joc net. El document explicita, de forma molt clara, la forma de plantejar els objectius, les activitats i les orientacions didàctiques (Doc3:ADS6).

En el seminari també es van fer propostes que facilitaven l'adaptació de l'apartat actitudinal de tots els documents pedagògics: PEC, PCC, programacions... a la realitat del dia a dia.

Després els hi demanaria a cada una de les persones els valors que prioritzaria, molt vinculat al PEC o al PCC de centre o al pla d'acollida. A partir d'allà, concretaria què treballaria a partir de la programació d'ala de l'àrea d'Educació Física. (M1:EM1).

C- ACTITUDINALS

Per educar en valors des de l'Educació Física, o des de qualsevol altra matèria, és important saber escoltar allò que li passa a l'alumnat, i intentar entendre perquè es comporta d'aquella manera. Al cap i a la fi, el comportament és la part activa i visible de l'educació en valors. Per tant, el curs havia de fomentar una actitud oberta del professorat cap a la realitat que l'envolta.

Diàleg RS15

- *Si, però després ha de ser el mestre el que ha de saber llegir la situació i donar-hi una resposta, no pot ser que el nano es surti amb la seva, i quedar-se sense fer activitat és donar-li la raó (M3).*
- *Potser la reflexió que hauríem de fer aquí és que moltes vegades castiguem a un nano sense tenir la culpa de res. Perquè si en una situació com aquesta hem de buscar culpables, segurament en seríem nosaltres, els mestres per no haver plantejat bé la situació (I).*
- *Segur, segur que això passa (M9).*
- *A veure si que li hem de demanar que aprengui a controlar-se, i no li podem permetre les tonteries que està fent, però la causa de la tonteria és responsabilitat nostra (I).*

3.2.4- Bloc IV: CONEIXEMENTS DE SI MATEIX

Aquest bloc pretén aportar a la formació tots aquells coneixements que fan referència a la vessant personal del mestre i que tenen una clara incidència en el fet educatiu. Quan es dóna a l'educació aquest caire d'educació en valors, és perquè es vol educar en un sentit determinat, i per tant, aquell model que l'educador està donant com a persona és important fer-lo conscient.

Així, doncs, el fet de conèixer-se un mateix, reforça el sentit que es vulgui donar a l'educació en valors.

A- CONCEPTUALS

La vessant conceptual d'aquest bloc és molt simple, es resumirà amb dos continguts.

Tant les formadores com els mestres creien que era necessari conèixer quin és el paper dels valors personals dels mestre a l'hora d'educar en valors.

Jo penso que primer ha de treballar el tema a nivell personal, perquè si tu tens uns valors i un codi ètic ja tens un bon punt de partida per transmetre'l. Si no reflexiones sobre el tema, difícilment els pot transmetre (M3: EM3).

Per altra banda, també es va ressaltar la importància de conèixer quins són els mecanisme de transmissió d'aquests valors personals a la pràctica educativa. Aquest aspecte facilitava el seu reconeixement i posterior tractament.

[Conèixer i fer-se conscient dels valors personals pot millorar el treball de valors?] Sí, perquè a mi a vegades el currículum ocult ens traeix amb comentaris, sense cap mena de voluntat. Per tant, hem de ser conscients del que diem i fem (M6: EM6).

B- PROCEDIMENTALS

Al llarg del seminari es va reflexionar sobre el coneixement de si mateix. En algunes ocasions aquest treball es va fer de forma explícita, i en altres ocasions, es va fer de manera més implícita partint de la reflexió dels valors que es manifestaven amb la pròpia pràctica

En primer lloc es va proposar fer una identificació dels valors personals en relació a les situacions conflictives que van servir d'eixos organitzadors del seminari

Diàleg RS6

- *L'objectiu és aconseguir un mínim amb tothom (M9).*
- *La clau és entendre la competició com a mitjà per treballar una sèrie de fins, però la competició en si no és el més important (M11).*
- *La competició és perillosa quan es converteix amb una finalitat o quan les vostres classes es transformen única i exclusivament en competició (F).*
- *Tot el cooperatiu és positiu, però no tot el competitiu és negatiu (M9).*
- *Depèn, a vegades hi ha gent que utilitza la cooperació per amagar-se de les seves deficiències no? (M11).*
- *Això no és col·laborar (M9).*

També es va treballar per tal que cadascú conegués la opinió i els valors personals que atribuïa al fet educatiu i a la matèria, ja que educar en valors, en aquest cas, estava estretament lligat a aquests dos conceptes.

Jo dono prioritat, si tinc 40 minuts de classe, a fer 40 minuts de classe i no a fer-ne 20, perquè sinó els altres 20 m'hauré d'esperar a que un vingui, a que l'altre vagi [de la font a veure aigua] (M5: RS8).

Jo tinc problemes perquè em sento contradictori [respecte alguns aspectes de la competició] (M11: RS8).

Per tant, per millorar la seva pràctica com a docents, era important fer exercicis d'identificació de les actituds i habilitats personals que afavorien la relació amb els altres, d'aquesta manera es pretenia millorar el treball en equip amb la resta de professorat, i la relació amb l'alumnat.

Diàleg RS10

- *[...] si jo sóc feliç i ell també quin problema hi ha amb què no ens entenguem, no passa res, no tothom s'ha d'entendre amb tothom (M11).*
- *Imagina't que els dos sou d'Educació Física i esteu a la mateixa escola (M1).*

- *Ja m'ha passat (M11).*
- *[...]*
- *El problema de l'enteniment és que no som capaços d'escoltar, a vegades ens costa, només parlem, parlem i parlem, i ens agrada que ens escoltin a nosaltres. Si sapiguéssim escoltar als altres tot seria molt millor (M5).*
- *Cal escoltar-los racionalment i emocionalment (I).*
- *Jo veig en els claustres que, no sé si és que la gent té l'autoestima molt alta o què, però sempre que hi ha diferents punts de vista, la cosa és un caos (M5).*
- *Jo crec que el problema està en que tothom vol tenir la raó (M11).*

C- ACTITUDINALS

Els continguts actitudinals vers el coneixement de si mateix es concreten en les predisposicions que els mestres han de mostrar davant la voluntat de conèixer-se per canviar.

Una cosa és que todos nos tengamos que relacionar, i seamos capaces de relacionarnos con todos, i otra és que con todos no nos sentimos bien, por lo tanto en el momento que nos toque escoger iremos con el que nos sentimos mas comodoss (M4).

Es va exposar la importància de mostrar una actitud sincera i oberta amb si mateix, i amb els altres, perquè afavoria el reconeixement de les causes que determinaven el comportament de cadascú. Reconèixer-se a si mateix suposa un primer pas per a determinar els elements de canvi personal.

Heu parlat de forma molt oberta i sincera, fins i tot de valors o actituds personals que vosaltres teniu (F: RS11).

Però aquesta reflexió no té sentit si no s'acompanya d'una actitud realista davant els canvis que es poden, o es volen, exercir sobre la pròpia personalitat. Era important diferenciar aquells canvis substancials dels superficials. També ho era entendre que a vegades el que havíem de transmetre a l'escola podia ser diferent del que podíem transmetre en altres contextos. Una mestra va apuntar que a vegades es donaven situacions en les que havies d'actuar diferent del que pensaves, en aquests casos havies de controlar la resposta que donaves, i si no podies dissimular.

A veure, a vegades actuem malament. Si afrontarem el conflicte com a persones, per més que intentem controlar-nos ens surt el que tenim a dins (M6: EM6).

I el tercer contingut actitudinal va ser l'actitud de millora constant. De fet aquesta és una actitud transversal que va anar sortint al llarg de tot el seminari.

A nivell personal hem crescut tots en els valors perquè hi hem treballat molt, directa o indirectament ens n'hem preocupat més i per tant, ens ha enriquit a nivell personal i de grup (M1: EM1).

3.2.5- Bloc V: CONEIXEMENTS CULTURAL-CONTEXTUALS

Aquest bloc engloba tots aquells coneixements que ha de tenir el mestre per a poder entendre l'escola com un agent que modifica, i és modificat, per la cultura i el context.

A- CONCEPTUALS

Els continguts conceptuals que fan referència a aquest bloc són determinants per a poder treballar l'educació en valors a l'escola.

Primerament, es va constatar que calia conèixer quins són els agents educatius més propers a l'alumnat. Aquests agents són determinants de l'educació en valors que es vol impartir des de l'escola, i per tant, s'hauran de tenir en consideració. La relació que s'ha de mantenir amb aquests agents és doble. En primer lloc, cal conèixer quin és el sistema de valors que els regeix per poder contextualitzar la pròpia intervenció en aquest entorn; i en segon lloc, cal ajudar a l'alumnat a què sigui crític amb els mateixos i pugui prendre les seves pròpies decisions al respecte.

Al llarg del seminari, els agents socials que van sortir com a determinants, i que per tant es van anar tractant van ser: els mitjans de comunicació, les famílies, els responsables de menjadors i els responsables de les activitats extraescolars.

Així, els mateixos valors que es treballen a les hores d'Educació Física es podrien treballar a nivell d'escola. I si ja anem a una cosa més ambiciosa també es podria fer a nivell d'activitats extraescolars esportives, i si m'apures molt, a les hores de menjador. El que passa és que és complicat perquè connectar amb la gent d'extraescolars suposa més hores però crec que fóra molt important. Tot i que els monitors que tenim costa arribar-hi. Però si es volgués fer un treball ben fet, s'hauria de lligar tot, extraescolars i menjadors. Perquè a vegades, ens trobem que coses que hem treballat molt, a les altres hores o fora de l'aula sembla que ja no valen. [...]el tema està com molt complicat, tot i que ara ja es comença a parlar de valors fora de l'escola perquè s'ha arribat una mica a la conclusió de que a la societat hi ha com el problema de manca de valors. Aleshores, si partim de com està la societat amb el tema de valors, veiem que està molt fluixa. Si parlem com està la família amb el tema de valors, veurem que hi ha famílies molt maques que tenen molt clar el tema de l'educació, i que amb els valors que transmeten són molt coherents, però també hi ha moltes famílies que bé, no en tenen ni idea d'aquest tema. Per tant, jo penso que em quedaria amb l'últim que has dit, que ells tinguin una mica clar tot el tema de valors, i suposo que això els portarà en un conflicte, potser a nivell més gran, i s'adonaran de que allò xoca amb el que veuen a casa o a la TV, perquè penso que ara estem en un món de contradiccions terribles. Per tant, penso que és un tema molt actual, i que ja comença a ser hora de que ho sigui, perquè a veure, veus coses a nivell de família, a nivell de societat que dius -ostres! no m'estranya que a l'escola ens arribin nens com els que ens arriben! o... què faig jo fent això si després m'ho xafen!-. I a veure, que a l'escola anem una miqueta a contracorrent, tot i que estem convençuts de que és el camí. Suposo que a la llarga no sé, anirem veient que és per aquí que hem d'anar, però el tema és complicat (M2: EM2).

Al llarg del seminari, es va treballar a nivell conceptual la idea de que tots els centres tenen realitats, cultures i entorns diferents; i per tant, no tindria sentit que des de la formació es donessin eines estàndards per aplicar a tot arreu. Va ser necessari treballar molt amb això, perquè el professorat estava acostumat a què se li donessin recursos enllestits i a punt per aplicar.

De fet, encara que donem aquest tema per acabat, sempre hi hauria coses per a continuar discutint, perquè cada escola és una realitat totalment diferent. Per això, nosaltres no estem d'acord en donar receptes. Si no mireu el centre d'en José Miguel que va dir que, a la seva escola, ell no podia fer res del que s'estava comentant (F: RS10).

A petició dels mestres es van proposar elements i pautes per aconseguir la coherència entre el que s'ensenya a les diferents etapes educatives. Aquest aspecte es va abordar a través de la coordinació entre primària i secundària que és quan hi ha més símptomes de descoordinació perquè l'alumnat canvia de centre.

Diàleg RS8

- *Més que coordinació és una qüestió de la qualitat del professorat i de l'educació (M11).*
- *Oh i tant! Hi ha una descoordinació total entre el professorat, per por a l'invasió o jo què sé. Els mestres són mestres, i a secundària, els llicenciats són gent especialista amb la seva matèria i un petit curset que es diu CQP i que els hi dóna els coneixements pedagògics necessaris. Però vaja, que un enginyer que s'ha passat tota la seva vida fent números va a secundària, i demana-li que sigui didàctic! (I).*
- *I el tema dels hàbits, si demanem una reunió amb el professor de secundària ho podríem coordinar (M7).*
- *Una vegada que aconseguim que es normalitzi a primària podem demanar coordinar-ho amb secundària (M11).*

En moltes ocasions, els mestres van exposar les funcions i serveis que el Centre de Recursos Pedagògics els podia proporcionar, va ser interessant aquest tipus d'informació que es van anar donant entre ells. En certa manera, el CRP és un element més de l'entorn educatiu que els pot facilitar la tasca perquè hi ha un grup de professionals que es dediquen a atendre les demandes dels professionals que estan a l'escola i a facilitar-los la tasca diària.

Arrel d'aquesta idea, la M1 informa de que el Centre de recursos pedagògics del Vallès s'ha decidit a fer un departament d'Educació Física, i que per tant, a partir d'ara tindran una partida dins el pressupost. D'aquesta manera, es comença a fer una pluja d'idees improvisada, i tot i que la funció de la reunió no és en aquests moments fer aquesta pluja, acaben sortint algunes de les inquietuds que tenen els professors. Creuen que poden demanar cursos de formació, material esportiu, arbitratges per a l'esport extraescolar...En tot cas, queda pendent fer una proposta més real (I: RS13).

En el seminari també es va proporcionar informació sobre l'oferta de formació pel professorat, i activitats i propostes que plantejaven diferents institucions per a l'alumnat

i la forma d'accedir-hi. L'intercanvi de propostes en aquest sentit va ser interessant.. Es van proposar: conferències, cursos, seminaris, jornades, llibres per l'alumnat o pel professorat. Totes aquestes opcions ajuden al professorat a comprendre i ampliar el seu punt de mira respecte l'entorn cultural de la professió i el tema.

La informació que ha portat (M2) ha estat la proposta que l'Ajuntament de Cerdanyola els ha fet de poder fer natació des de les escoles, de forma gratuïta. Calia que les escoles interessades ho diguessin el més aviat possible ja que el programa s'ha de començar a desenvolupar al mes de gener (I: RS17).

L'altre dia vam presentar a la Diputació de Barcelona un programa de formació sobre valors i esport, per treballar a distància el tema de valors i esport, però està dirigit a professionals i entrenadors. Jo penso que funcionarà bastant. És un tema que interessa, i està fet a partir de casos pràctics (F: RS16).

B- PROCEDIMENTALS

En aquest apartat pertoca definir aquells continguts procedimentals que fan referència als coneixements del context o la cultura. Per tant, es refereix a totes aquelles accions que el professorat d'Educació Física ha de desenvolupar amb l'objectiu de conèixer el context i la cultura, i per preparar a l'alumnat per a poder afrontar aquest entorn i adaptar-s'hi, o modificar-lo, en funció d'un esperit crític que haurà desenvolupat

El primer contingut que fa referència a aquest apartat es va concretar en: ser capaç de llegir els valors que predominen a l'entorn social de l'escola. Tal com s'ha comentat anteriorment, aquesta identificació permetrà actuar en conseqüència.

Estic molt d'acord amb què la competició hi és implícita [a la societat]. Una cosa és ensenyar a competir i l'altra es fer nens competius (M9: RS6).

Però és que aquest entorn social a vegades es fa molt específic i concret per a cada una de les escoles, i durant el seminari es va poder veure clarament perquè un dels mestres tenia un entorn escolar molt peculiar. Aquest mestre sempre havia de matisar molt la realitat que explicaven la resta de professorat. Sendes vegades ens havia comentat que moltes de les coses que dèiem a ell li quedaven molt lluny.

No, no ens equivoquem, ells [els gitanos] tenen els seus valors, però són molt diferents dels nostres, i tot i que nosaltres podem fer prevaler els nostres a les nostres classes, aquests no canvien els que ells tenen (M5: RS5).

Depèn de l'entorn, en aquesta escola no pots entrar imposant-te perquè t'estavellaràs (M11:RS7).

Tenir capacitat per interpretar la situació del centre on cada un dels mestres estava treballant, també va ajudar, en moltes ocasions, a poder plantejar o fer intervencions realistes i adaptades a les possibilitats de cada centre.

Jo estic una mica desesperada perquè a l'escola annexa no hi havia cap problema per implicar als mestres, però ara no hi ha manera, em costa molt

treballar perquè sembla que constantment estigui treballant sola i arrossegant el carro de la resta de companys (M13: RS2).

En una altra ocasió es va comentar que l'estatus de l'Educació Física dins del centre era diferent a cada escola. Aquest rol de la matèria podia venir determinat per raons molt diverses, però es va destacar aquest aspecte perquè en moltes ocasions era el motiu pel qual a les escoles no s'escoltaven les iniciatives que provenien de l'àrea d'Educació Física.

El meu col·legi està molt preocupat per assolir les competències bàsiques que demana la Generalitat ja que a la prova d'aquest any els nostres alumnes no les assumien. Per tant, no hi ha preocupació per l'Educació Física, es preocupen més de la lectura, l'escriptura, les matemàtiques. Si tractar alguns temes com els que proposem els poden distraure d'aquesta prioritat principal, l'equip directiu no hi dóna suport. I els professors no volen implicar-s'hi (M4:RS2).

Quan es va parlar de conèixer entorns, contextos i cultures, no es podia oblidar l'aula, ja que tot i ser un microentorn, era el més proper al professorat i sobre el qual estava fent la majoria d'intervencions. Ser capaç de llegir aquest entorn i poder-lo interrelacionar amb tota la informació que s'havia anat recollint fins el moment, suposava, en moltes ocasions, desenvolupar les sessions amb èxit i assolir els objectius proposats.

Diàleg RS11

- *No, perquè tinc un grup molt i molt hevi i no pot ser (M5).*
- *Perquè no? Això és la vida (M13).*
- *L'any que ve hauríem de fer una experiència amb la teva escola no? (F).*
- *Mira la perspectiva de l'any vinent és millor, puja un 5è molt maco, però aquest any és un risc, només vindrien 4 o 5 nens i ens podrien muntar una història que no val la pena (M5).*
- *Ostres, això si que és treball de valors (M13).*
- *És que demanar que surtin és molta currada, perquè com que no poden pagar les excursions hem de demanar els diners a l'escola (M5).*

També es va treballar per implicar el centre amb la resta de la comunitat escolar, o fins i tot, implicar l'escola al barri. Algunes escoles van explicar la manera com ho feien, però novament es trobaven actuacions aïllades que no responien a un pla o una programació global per fer arribar els valors de l'escola a l'entorn.

A la pàgina web de Cerdanyola hi va sortir una notícia on s'explicava la campanya de joc net en la que estaven participant les escoles de Cerdanyola. [...] Explica "la seva intenció és treballar els valors de l'esport i les actituds que es prenen durant la pràctica d'aquest en tots els àmbits en els que es mou el nen (hores de pati, menjador, competicions esportives, casa,...) no només a les classes d'Educació Física en la que aquests valors ja es treballen de per si" (Doc 1: ADM1).

*[Ostres i ara recordo que vares dir que això ho presentàveu en una mostra no?]
Sí, a una mostra de treballs de les escoles de Terrassa, ho porta el centre de*

recursos. No sabem si podrem posar-hi tot el cartell, perquè tenim molt poc espai, però intentarem posar-n'hi almenys un trosset (M5: EM5).

C- ACTITUDINALS

Des del punt de vista que s'està tractant ara, l'aspecte actitudinal es refereix bàsicament a mantenir una actitud engrescadora i optimista.

Vam veure, massa sovint, que els mestres manifestaven la sensació d'estar cremats, o tips de no tenir feed-backs positius per part de la resta de companys, i per tant, renunciaven a plantejar algunes intervencions.

Diàleg RS2

- *Ho he plantejat a la reunió de coordinadors tothom pensa que el projecte sembla interessant però la gent està cremada i els fa por que els suposi feina afegida. Volen totes les propostes molt fetes i molt donades (M13).*
- *És cert, els mestres volen les coses fetes (M2).*
- *Disposats si, però cal que tu ens facis les propostes tancades els professors no volen més feina de la que tenen. És interessant de que tota l'escola hi participi però cal que se'ls hi faciliti molt (M13).*

La idea de mantenir un intercanvi d'experiències constant va permetre que els mestres coneguessin altres contextos, i per tant, va facilitar la promoció d'una actitud més oberta a altres realitats. Fins i tot, en alguns moments va desenvolupar actituds de solidaritat deixant-se materials o recursos que havien funcionat en una escola determinada.

Diàleg RS17

- *Però és que el problema no és només de l'escola, són nens que arriben sense roba ni tenen calefacció a casa, no parlen l'idioma i no entén res, la majoria són moros. A l'escola que tenim un percentatge molt elevat de gitanos els quals ja s'havien fet els amos, ara integrar aquesta nova ètnia només ens porta problemes (M5).*
- *Bé, tot plegat és ideal per a fer un treball de valors.... (F).*
- *Sí, a vegades, quan us sento explicar la realitat de les vostres escoles, i jo m'atreveixo a explicar la meua, em sembla que estic en un altre planeta, o no sé. No em queixo eh, perquè estic allà perquè vull (M5).*

Dins del mateix grup hi havia diferents nivells i experiències respecte el treball de valors, estar obert a acceptar que alguns aportarien més que els altres, era important perquè el procés fos enriquidor.

Un altre tema que jo penso que cal ressaltar és el fet de que tots partíem de nivells molt diferents, a algunes escoles ja s'estava treballant tot el tema de valors perquè s'hi creu molt, i en altres escoles, els valors no hi estaven contemplats de forma gaire clara. A la meua escola, per exemple, fa molt de temps que es treballa el tema dels valors, no específicament des de l'Educació Física, però evidentment que aquesta és una àrea més des d'on es treballen (M1:RS19).

3.3- METODOLOGIA

Al llarg del seminari van sortir moltes referències a la metodologia (9,64%), tant a les avaluacions que es van anar fent al llarg del curs, com a les entrevistes amb els participants, o a les converses que la investigadora i la formadora van anar mantenint.

En aquesta ocasió, la metodologia es definirà en base a dos indicadors que han acabat transformant-se en tres. En primer lloc es parlarà del paper de la formadora en el curs, en segon lloc de la relació de la formadora amb els participants, i en tercer lloc de qui, com i quan es fa la presa de decisions que determinen el funcionament del curs.

3.3.1- PAPER DE LA FORMADORA

Quan es parla del paper de la formadora es fa referència al rol, tasques o funcions que ha de prendre per què el grup funcioni en la línia que s'ha anat marcant.

Abans de començar, cal destacar que el paper de formadora va ser responsabilitat majoritària de la F (formadora principal), però en tot moment es va compartir la presa de decisions amb la I (investigadora-formadora) que en algunes sessions també va assumir aquest paper.

Reprement el fil del que s'estava comentant, els rols de la formadora, van molt associats al model de formació que es pren. Així doncs, en aquest cas responent a un model pràctic, la formadora va anar assumint diferents rols: coordinadora/organitzadora de tota la formació, assessora en les propostes i tasques que el mestre desenvolupava a l'aula, informadora de totes aquelles opcions que podien interessar al mestres, i finalment, també va assumir tasques investigadores de la pròpia pràctica i del propi procés de formació que s'estava esdevenint.

Des del principi, la formadora principal va tenir molt clar que les tasques de coordinació i organització li pertocaven a ella. Ara bé, en molts moments, es va qüestionar si aquesta organització i preparació excessiva de les sessions, no podia ser un element inhibitor respecte la participació del professorat. Per altra banda, els mestres van valorar molt positivament aquesta preparació al·legant al fet de que era la única manera de que s'aprofités el temps, i les sessions fossin productives.

Diàleg RS19

- *A mi m'agradaria ressaltar la conducció del seminari, la forma com s'ha organitzat. Si no hagués estat tant organitzat i tan ben portat, possiblement tots plegats ens n'haguéssim cansat, jo tenia ganes de venir cada setmana. Tot molt ben organitzat, molt ben preparat, arribar aquí i trobar tots els dossiers... També vull ressaltar la simpatia de les persones que han fet la formació (jjjjjjj) No és per fer la pilota ni molt menys (M5).*

- *Jo al respecte d'això que dius hi veig dos aspectes, una part més positiva: a vosaltres us ha facilitat la feina, ha estat tot el seminari més còmode. Però una altra que nosaltres pensem que no és tant positiva és que això potser ha suposat que vosaltres no poguéssiu aportar tant com ens hagués agradat, és a dir, hem tallat una mica la dinàmica més participativa (F).*
- *[...]*
- *Però això està bé, això fa que el seminari funcioni. El fet de trobar un guió de treball d'aquell dia ha estat el que ens ha permès participar (M5).*

En aquest paper de coordinació i organització hi havia una tasca molt important a fer en un curs on les aportacions i les reflexions que feien els propis participants eren part del contingut, era important fer un recull de tot el que anava apareixent sessió rere sessió fruit dels exercicis i els debats.

I també vam tancar els hàbits higiènics, veureu que en aquí us adjuntem algun del material que vàreu concretar amb la matèria. Per tant, hi ha les propostes que feia en M3 (F: RS10).

Però moltes vegades, la funció de la formadora principal no va ser només la de preparar una sessió, o una activitat, sinó la d'assessorar al professorat respecte les intervencions que ell es plantejava fer al centre. D'aquesta manera el mestre plantejava una proposta i la formadora li donava una opinió o l'acompanyava en el procés d'implementació.

En M3 ens ha demanat pel·lícules amb VHS per veure a l'escola, i la M13 ens ha demanat material per treballar l'expressió mitjançant el teatre a l'escola. Li hem pogut donar una mica de material, però hem quedat que n'hi buscaríem més (I: RS7).

Aquesta funció d'assessorament, no sempre va ser ben entesa pels participants en el curs. Hi va haver algun mestre que va comentar que ell considerava que aquesta tasca anava molt més enllà del que li havia d'oferir la formació, i per tant, no es sentia amb la força moral de demanar assessorament en alguns aspectes que a vegades el preocupaven.

Diàleg EM5

- *[...] a vegades he tingut temptacions de trucar i preguntar. -És que no sé si ho estic fent bé-. Però jo, això, ja no ho entenc dins el seminari, va més enllà (M5).*
- *No pateixis, a partir d'ara també ho pots entendre. Per exemple a l'escola de la M2 aquest any han posat com a eix prioritari, per quatre anys, l'educació en valors a partir del joc i l'esport. I aquest any, tenien l'opció d'entrevistar una nedadora d'elit. Em van demanar com ho podien vincular a tot el tema de valors. Doncs bé, jo els hi vaig fer una proposta, amb dos fulls, i a mi no em costa res perquè tinc tots els recursos a mà. Ara ells han d'escollir amb quina idea es quedaran. Doncs si tu em dius, m'agradaria treballar-ho des d'aquí, o des d'allà, ... doncs jo et faré una proposta de com ho pots treballar des d'Educació Física o de manera transversal... Això no dubtis mai de fer-ho. I si no puc perquè estic fins aquí de feina, doncs et diré mira, deixem-ho pel següent trimestre, o per l'any vinent...(I).*

El paper d'informadora, va ser un altre dels papers importants que li va tocar desenvolupar a la formadora. Aquesta tasca informativa va facilitar el coneixement de noves propostes, i per tant, la possibilitat de millorar i innovar en la professió docent.

Aquí tenim una informació sobre un comenium, ningú m'ha contestat, suposo que no us acaba d'interessar. La M13 que sempre té moltes ganes de viatjar, però ella no haurà obert el correu, per tant, no se n'haurà assabentat. Algú li pot donar a M9, la M13 i la M1? (F: RS8).

Ja hem comentat que la investigadora, en certs moments, es va convertir en formadora. Però també és important ressaltar l'acompanyament que la formadora va fer a la investigadora en tot moment. De fet, es fa difícil diferenciar aquests dos papers, perquè tot i que la sistematització i recollida de dades sempre va ser una tasca de la investigadora, la interpretació i els comentaris al respecte de cada una de les sessions, en moltes ocasions es va fer conjuntament. Aquests petits processos d'investigació acció que va fer la formadora, van repercutir en la millora del procés formatiu.

La F a més de ser la formadora-assessora del curs que estem analitzant com a cas, ha compartit amb mi totes les inquietuds i canvis que s'han anat fent al llarg del seminari, de fet hem anat prenent decisions conjuntament. (I: EF).

3.3.2- RELACIÓ ENTRE ELS PARTICIPANTS I LA FORMADORA

La relació que s'estableix entre els participants i la formadora principal, és un aspecte important a considerar perquè determina l'estil metodològic del curs i alhora, aquest influeix en els aprenentatges dels participants. Per això s'ha introduït aquest apartat, que a més, ha anat apareixent com a tema recurrent a l'hora de fer l'anàlisi de dades.

Així doncs, la relació que va haver-hi al llarg del seminari entre els participants i la formadora van ser elements facilitadors de tot el procés. De fet, aquesta relació es va anar concretant amb uns codis encoberts que s'anaven elaborant mentre el seminari anava transcorrent.

Així doncs, la relació va quedar determinada per una actitud facilitadora i dialogant per part de la formadora que va generar un clima de confiança i de treball molt agradable. Però no es pot oblidar l'actitud dinamitzadora i engrescadora que constantment va manifestar per contrarestar algunes dosis de pessimisme que envaïen al professorat davant les dificultats del dia a dia a l'aula. També és destacable la seva participació en moltes de les discussions i debats, aquest aspecte va apropar a la formadora als participants.

L'actitud facilitadora de la que es parlava anteriorment es va concretar amb el fet d'afavorir una reflexió a través de preguntes socràtiques, per tal de treballar amb el professorat a través d'un descobriment guiat.

El que hem fet aquí pot tenir alguna mena de paral·lelisme amb el que passa a la classe amb el nostre alumnat? [és una reflexió que es proposa després de fer l'exercici del dibuix dictat] Quan nosaltres donem una explicació o qualsevol altra cosa i no els deixem parlar? A la segona vegada, què millorava? (F:RS17).

En alguns moments, la pròpia metodologia va suposar l'allargament d'alguns debats, o la dispersió en alguns temes. En aquests casos, la formadora va haver d'assumir el paper de moderadora, que a vegades va haver d'exercir amb duresa o va haver de prendre decisions taxatives. Davant d'aquestes actituds, ella es va sentir incòmode, però quan es va preguntar als mestres què en pensaven d'aquesta posició, ells van respondre que en cap moment s'havien sentit excessivament controlats.

A veure, jo he trobat que no heu estat gens impositors. Sempre heu afavorit el diàleg i la participació, o l'expressió d'opinions. No hi ha hagut coses que estiguessin bé ni malament, i s'ha afavorit molt la reflexió i la comunicació. No ha estat directiva en el sentit de marcar unes pautes, sinó proposant debats i temes, i jo penso que ha anat molt bé perquè s'ha pogut entrar en debats i temes que en certa manera.... (M3: EM3).

També es va comentar que una altra de les actituds que van afavorir el ritme i la motivació de tots els participants a la formació van ser les ganes, motivació i dinamització que la formadora va mostrar en tot moment.

Així, la formadora principal sovint els va motivar a participar al seminari fent propostes.

A vegades ens agradaria que portéssiu temes vosaltres, que fóssim més flexibles i espontanis. Sempre hem demanat que vosaltres portéssiu temes d'interès o debat que us interessin (F:RS16).

En altres ocasions la formadora va demanar als mestres que presentessin les experiències que ells desenvolupaven a l'aula.

A veure, estem molt contents del que ens ha portat en (M12)[a l'última sessió va proposar ensenyar-nos com organitzava ell el taller de reptes cooperatius], de fet, des del començament que us estem dient que totes aquestes coses tant interessants que feu a les vostres escoles és interessant que ens les porteu (F:RS17).

I finalment els va animar a ser ambiciosos amb les intervencions que havien de fer a l'aula.

Si no se m'hagués obligat una miqueta a fer-ho, no hauria plantejat mai un projecte d'Educació Física a nivell d'escola, potser s'hagués quedat tot a l'aula. En canvi vaig tenir l'oportunitat de fer-ho a nivell d'escola i la gent em va recolzar moltíssim, i aquest any també tenim preparat un projecte per fer (M2: EM2).

Els mestres van valorar molt positivament el paper de la F, ja que el grup estava en un moment baix, i necessitaven algú amb empena que tirés del carro i els hi transmetés il·lusió.

Jo valoro positivament que hi hagi hagut algú que hagi tibat del grup, crec que ho necessitàvem. De fet tots els grups necessiten algú que tibi. I sinó haguéssiu treballat amb aquesta metodologia i aquest saber fer potser no haguéssim tirat endavant. També a nivell de motivació, potser... el grup no estava per implicar-se massa (M3: RS19).

Finalment, una altra de les actituds de la formadora principal que van afavorir positivament la relació amb els participants, sobretot perquè va suposar una aproximació de rols molt important, va ser la de participació. La formadora principal, en moltes ocasions va participar en els debats i reflexions que es feien aportant el seu punt de vista personal. Els mestres van valorat aquest comportament molt positivament.

[A vegades, per exemple el paper que hem fet nosaltres alhora de fer algunes discussions ha estat de posar-nos al vostre nivell i participar-hi. Penses que això pot perjudicar la imatge de l'expert, o no, ajuda a la discussió perquè ens hem posat al vostre nivell.] Ui, no, jo penso que això enriqueix i per l'altra fa que estiguem tots al mateix nivell, vull dir que si es marca molta distància pot fer fins i tot talla que els mestres ens sentim còmodes, vull dir potser ens ajuda a implicar-nos i que us considerem més d'igual a igual (M2: EM2).

3.3.3- PRESA DE DECISIONS

En un curs de formació d'aquestes característiques qui pren les decisions, i sobre què les pren, també és determinant de l'estil metodològic que s'està utilitzant.

Aquest apartat s'ha organitzat en funció de les decisions que es van haver de prendre, de qui les va prendre i del procediment que es va utilitzar.

La primera decisió que es va prendre feia referència a l'acceptació de la proposta de formació que la formadora va presentar als mestres. En aquella proposta s'hi concretava el tema, els rols de cada un dels participants i un primer esbós metodològic.

[Presentem el dossier amb la proposta de treball de tot l'any, i la comentem: reflexió + propostes d'intervenció.] Això és guapo (M13:RS2).

A continuació s'havien de definir els continguts del curs, i la formadora principal va creure interessant fer-ho a partir de les necessitats que els propis mestres manifestessin. Per aquesta raó, els continguts van quedar concretats a través d'un exercici d'anàlisi de necessitats que els mestres varen fer de bon principi.

Els conflictes sobre els que treballem seran els que van sortir de vosaltres a la primera reunió. De totes maneres es poden ampliar i se'n poden treure.[.....] Anirem veient que moltes coses es solapen, els temes es solapen. Un altre tema era l'ordre i la disciplina. Genera determinades actituds i valors? La proposta seria parlar cada dia d'un conflicte. Però si veiem que es solapen ens el saltarem. L'agressivitat també és un tema que hem de tractar educativament. Finalment la comunicació, la falta de diàleg. De fet la comunicació, tot i que el va apuntar en M16 podem decidir si li posem o no (F: RS5).

En algun moment del curs, la formadora principal es va plantejar si no hagués estat millor donar total llibertat als mestres a l'hora de decidir al respecte dels continguts. Però quan es va traslladar aquesta pregunta als mestres, n'hi va haver una que va expressar que aquesta opció no tindria sentit, ja que d'entrada, els mestres no sabien quines possibilitats tenia el tema que es proposava per a la formació. D'aquesta manera, defensava l'opció que s'havia pres. És a dir que la formadora definís els continguts a partir d'un exercici d'anàlisi de necessitats dels mestres.

Nosaltres anem a esperar que ens donin alguna cosa, però si que possiblement hi ha d'haver prèviament algunes sessions per investigar a veure què és el que realment ens interessa als mestres. Vull dir, nosaltres d'entrada segur que no sabem ni què volem, però posats en el tema anem veient les possibilitats (M2:EM2).

Tot i així, en tot moment hi va haver l'opció de fer entrar nous temes,. Per exemple, es va creure interessant introduir tot el tema d'hàbits higiènics, o introduir alguna sessió pràctica amb professorat extern que mostrés alguna activitat nova i poguéssim treballar-ho fent èmfasi en els valors.

A més, també va ser una mica en base del que vam demanar. Jo per exemple, vaig plantejar tot el tema d'hàbits higiènics i és una de les coses que es van fer (M6:EM6).

Diàleg RS6

- *A la nostra escola hi ha un noi que ha vingut a fer futbolflag i porta tot el material i és molt pedagògic, us dono el telèfon i vosaltres mateixos (M11).*
- *Potser seria bo que vingués un dia en el seminari a fer-nos un curs (M1).*
- *[...]*
- *A Terrassa fa un mes va venir un senyor a presentar un esport nou que s'ha inventat Top ball. És molt divertit (M5).*
- *Els de la Federació de bàdminton també ofereixen venir a les escoles. La (M2) ho diu amb intenció d'aclarir que de coses per fer n'hi ha moltes(M2).*
- *Sí, podem aprendre coses noves (M1).*
- *A mi m'agrada el judo, no és d'equip, és d'oposició, hi ha contacte físic (M3).*
- *Aquestes sessions pràctiques les hem d'intercalar amb el seminari (F).*

Altres decisions que van anar prenent els mestres al llarg del seminari, va ser l'ordre amb el que volien treballar els continguts, és dir, va ser el propi grup de participants el que va definir la planificació en funció de les necessitats i la motivació que els movia.

Diàleg RS7

- *Què voleu treballar el proper dia? Acceptació de la diversitat, gènere? (F).*
- *Jo trobo que el d'hàbits ens ha quedat molt penjat, potser calia unificar criteris (M11).*
- *Jo penso que si ho hem de fer de deures no ho farem (M9).*
- *El dia 28 ens podríem plantejar avançar en aquest tema (M13).*
- *Jo penso que no tindrem temps perquè hauríem de planificar els trimestres, a més hem de parlar de les sessions pràctiques i acabar això... (M1).*
- *Bé, en tot cas acabarem el tema i plantejarem l'inici d'un altre tema, sense angoixar-nos perquè no es tracta pas d'això (F).*

Ja hem comentat, a l'apartat de rols, que l'organització era responsabilitat de la formadora. Però aquí, volem ressaltar tot el que fa referència a l'organització de la sessió i el disseny d'activitats, que es va fer respectant els comentaris i les aportacions que els mestres feien al respecte. Així, per exemple, la formadora en molts moments va sondejar la possibilitat de plantejar un tipus o altra de proposta.

Intentem determinar com construiríem un codi de joc net. Si volem podem fer que el codi de joc net s'inclogui en el pati, l'altre història és que vulguem solucionar tots els problemes del pati. El que nosaltres us proposem és que a partir dels conflictes que apareixen al pati es construeixi el codi de joc net. Com ho veieu? Ho veieu interessant? A què ens podem comprometre (F:RS6).

Així i tot, dins aquesta programació de les sessions, hi havia espai perquè el professorat pogués decidir en quin ordre volia desenvolupar les activitats.

Diàleg RS10

- *Què fem, primer parlem de l'article o fem les frases? (I).*
- *Això dona per molt (M10).*
- *Sí, però ho hem de delimitar (F).*
- *Per tant, fem primer les frases. - Ai perdó, perdoneu és que no ho he entès bé (I).*
- *Sí, sí.*
- *Quina frase voleu primer? (I).*
- *És igual, qualsevol (M1).*
- *No, no posicioneu-vos (I).*
- *Primer la de l'avió. Si era divertida (M2).*

Un altre aspecte sobre el qual els participants van prendre les decisions, va ser el calendari. Partint de la predisposició de les formadores, els mestres van determinar un calendari inicial que es va anar reajustant al llarg del curs en funció dels contratemps que anaven sorgint.

Amb la (F) vam parlar de que no estaria malament fer el seu assessorament fins al febrer i a partir de febrer al Grup també ens anava bé quedar sols per a fer les altres activitats que també fem, com les coses de 6è. [...] Vam concretar que seríem la mateixa gent que aquest any i que faríem les sessions

quinzenalment fins al febrer. [...] Seria el mateix dia i en el mateix horari, tot i que algunes coses es poden concretar (M1:RS9).

En el fragment anterior s'ha posat de manifest que les decisions respecte la configuració del grup també es prenen conjuntament i democràtica. En la mateixa línia, en un moment del curs, es va haver de plantejar si s'obria la proposta de formació a la gent que no fos del grup de treball tradicional.

Accepten el fet de que vinguin altres professors (I: RS4).

Tal com s'ha anat demostrant fins ara, les decisions en el grup en van prendre en tot moment de forma molt consensuada, posant-les a debat i compartint responsabilitat. Quan a l'entrevista amb els participants es van fer preguntes al respecte, van sortir reflexions molt interessants dignes de ser comentades.

En primer lloc, seria interessant comentar que la formadora principal, en tot moment, va tenir la necessitat de controlar la situació; malgrat hagi manifestat en moltes ocasions la voluntat de que fossin els mestres els que portessin les "riendes" de la formació. La formadora atribueix aquesta contradicció a la seva inexperiència, però també, a la manca de costum dels mestres de treballar d'aquesta forma.

No, a veure, potser ha estat per falta d'experiència -perquè nosaltres també hem après molt, no havíem fet mai un curs de formació- i per anar segures, però ho portàvem tant preparat que no deixàvem espai perquè sortissin coses noves (I: RS19).

Si esperàvem les seves aportacions, a vegades ens podíem arriscar a quedar-nos sense tema/sessió. Alguna vegada que havíem muntat les sessions de manera que: "mireu el proper dia treballarem sobre aquest aspecte concret, seria interessant que hi treballéssiu vosaltres i el proper dia ho posem en comú i ho comentem". Si no dúiem res preparat hi havia la possibilitat de quedar-nos sense sessió com aquell qui diu. Aleshores, nosaltres potser hem pecat d'excessivament organitzades, o previsoros, i dúiem els temes molt treballats perquè els temes es poguessin discutir entre tots (F: EF).

Els mestres en canvi, sempre han demanat que la formadora s'encarregués de portar la iniciativa i el control del grup. Però, per altra banda han valorat molt positivament la possibilitat de poder definir els continguts, i de poder tenir un tracte d'igual amb la formadora, o bé de poder decidir sobre les activitats que s'havien de portar a terme. Per tant, en els mestres també s'observa una contradicció.

el fet de que vosaltres portéssiu tota la iniciativa i ens anéssiu marcant com a grup ha estat molt positiu, ara bé, també té la seva part negativa, i és que hi ha hagut algú que s'ha columpiat. Suposo que això passa en tots els grups de treball. A mi personalment m'ha agradat molt que portéssiu la iniciativa vosaltres (M1:EM1).

3.4- SESSIONS, ACTIVITATS I MATERIALS CURRICULARS

En aquest apartat es farà una clara referència al plantejament de les sessions, al tipus d'activitats, i al material curricular que s'havia dissenyat per poder desenvolupar tots els continguts que s'havien plantejat pel curs.

Les dades que fan referència a aquest apartat inicialment s'havien categoritzat sota el nom de disseny i aplicació metodològica, i les dades recollides responien a un 16,19% del total. Aquesta quantitat tant elevada s'explica per l'interès que la formadora tenia en conèixer aquest aspecte, però també, per la sorpresa dels participants en les propostes fetes per la formadora.

Per exposar-ho, en primer lloc, es farà referència a l'organització de les sessions, i posteriorment, a les característiques de les mateixes; a continuació es s'analitzarà el tipus de contingut i els tipus d'activitats que s'han anat desenvolupant. Finalment, es farà un repàs del tipus de material didàctic que s'ha utilitzat al llarg del curs per a poder desenvolupar tots els continguts.

3.4.1- SESSIONS

Parlar de les sessions suposa definir l'organització de les mateixes, les característiques, i finalment el contingut que les sustenta.

A- ORGANITZACIÓ DE LES SESSIONS

Començant per l'organització, cal fer una referència al dossier que es va lliurar a cada participant al començament de cada sessió. En aquest dossier s'hi podia trobar l'ordre del dia i el material curricular que es necessitava per aquella sessió – podien ser fitxes de les activitats que després es desenvoluparien, informacions varies, o recursos que podien utilitzar amb l'alumnat.

La transparència que hi ha al final [del dossier] explica que les diferències que tenim a la classe són per raons de gènere, culturals, de comportament, habilitats o culturals. [...] Hi ha una altra transparència en la que hi ha una petita reflexió de com podem treballar aquesta acceptació de la diferència. Ja ho anirem comentant. També hi ha tres activitats que treballarem més endavant (I: RS10).

Aquest material sempre va estar molt ben valorat pel professorat, ja que els permetia conèixer a priori els objectius que es plantejaven, així doncs, sempre es coneixien quines eren les finalitats de la sessió.

L'ideal ha estat arribar amb els problemes que t'han passat al llarg de tot el dia a l'escola, i posar-te a la sessió amb un guió del que farem, i tot [el material]. És una manera de situar-te (M6:EM6).

La sessió sempre es va plantejar amb una estructura força semblant. En primer lloc, hi havia una presentació de la sessió en la que s'hi incloïa un petit resum de la sessió anterior, posteriorment una activitat de reflexió -a vegades sobre la pràctica docent i a

vegades sobre els valors d'un mateix- a continuació, es plantejava alguna proposta d'intervenció, i finalment hi havia sempre un espai per a què tothom exposés el que volgués.

Amb la proposta d'avui que és molt general hi haurà una proposta de clarificació de valors i una altra de reflexió sobre la nostra pràctica. Penseu que sempre que treballem els valors hem de tenir en compte els que transmetem per currículum ocult, aquells que sense adonar-nos-en surten. El punt 4 seria per reflexionar sobre algunes propostes de treball (F: RS10).

En tot cas s'intentava que la dinàmica fos sempre participativa. Aquesta participació es plantejava de dues maneres, en primer lloc participant a les dinàmiques que proposava la formadora, i en segon lloc participant en l'organització de la sessió aportant dinàmiques, recursos o bones pràctiques, articles o bibliografia.

[Com s'ha d'aconseguir la participació dels mestres?] Jo penso que [a través d'activitats basades en] debats, reflexió, teoria [...] també en l'anàlisi de propostes d'intervenció i l'experimentació d'algunes d'aquestes propostes (algunes activitats els hi van agradar molt, fins i tot activitats molt participatives)... (F: EF).

Si teniu un article per portar o alguna cosa serà més participatiu que si nosaltres us portem la sessió preparada cada dia (F:RS5).

Però només en algunes ocasions es va aconseguir la participació del professorat en l'organització de la sessió, tot i que a la valoració final, aquest tipus d'experiència va ser valorada molt positivament. Això fa pensar que seria interessant introduir, de manera organitzada en la programació del curs, la forma de que el professorat fos el responsable de la organització d'una sessió determinada.

Diàleg RS19

- *A mi, el fet d'haver d'exposar aquí una de les meves pràctiques: els reptes cooperatius, em va permetre fer una reflexió de la meva pràctica i després dels comentaris dels companys, vaig poder fer una avaluació del que estava fent. (M12).*
- *Si, és un repte (F).*
- *Home i tant, primer t'ho prepares i ja ho analitzes, però després les conclusions que se n'extreuen. Per mi, és molt interessant. Potser s'hauria d'utilitzar més. A més són sessions molt amenes (M12).*

La part de la sessió que consistia en fer un repàs de les reflexions més interessants de la sessió anterior permetia al professorat adonar-se del que havia expressat en un moment de debat. D'alguna manera, permetia fer una reflexió de la reflexió de la pròpia pràctica. Totes aquestes reflexions, finalment, es van adjuntar a un dossier on, a més, es recollien tots els materials.

Per tant la sessió d'avui era pràcticament fer-vos arribar un dossier que recull totes les reflexions i els materials que hem anat generant al llarg d'aquest temps, ara la l us explicarà com ho hem organitzat. (F: RS19).

En el moment de valorar la dinàmica de les sessions, ja s'ha comentat que els mestres van expressar en tot moment la seva satisfacció, però hi ha un parell d'aspectes que van destacar com a comentaris de millora.

Van demanar un espai per a poder comentar les preocupacions que els hi sorgien del dia a dia a l'aula, però era molt difícil de contemplar-li perquè el temps de la sessió era limitat i no es va prioritzar un espai específic per això.

Malgrat tot, a partir del tema del dia, anaven sortint totes aquestes qüestions i la formadora deixava que s'exposessin sempre hi quan mantinguessin una relació amb el que s'estava treballant. També s'aprofitava el primer quart d'hora de la sessió, mentre s'esperava que arribés tot el professorat.

Diàleg RS19

- *Potser ha faltat una mica més d'espai per a poder exposar les nostres problemàtiques, hem anat massa al gra, i no hem deixat temps per explicar el problema més immediat que teníem a la classe (M1).*
- *Home, jo penso que si que hi ha estat aquest espai, jo sempre he pogut exposar el que volia (M5).*
- *Suposo que tots dos teniu una mica de raó, sempre hi ha hagut aquell primer quart d'hora mentre arribava la gent que tothom podia explicar el que volia, però mai ha estat contemplat dins la dinàmica de la sessió un espai per això (F).*

I l'altra proposta de millora que va fer un dels mestres era que li hagués agradat que després de cada tema hi hagués hagut una sessió per aplicar els recursos pràctics que s'havien proposat.

[I ara una proposta per millorar. A mi m'agradaria que si el tornéssiu a fer féssiu això o allò, o no sé.] Quizás que después de cada tema hubiera habido una sesión práctica para aplicar algunos de los recursos que se habían propuesto. [O sigui, d'alguna manera acabar-ho de traslladar-ho a l'alula.] Si, por ejemplo después de cada tema hacer una práctica, cada dos o tres sesiones hacer una sesión práctica (M4:EM4).

Però de la relació entre la teoria i la pràctica ja en parlarem en un altre apartat.

Per altra banda, un dels aspectes que es van anar millorant al llarg del curs va ser el control del volum de material de les sessions. És a dir, inicialment es preparava massa material per a cada sessió, i era impossible arribar a assumir-lo, hi havia una sensació d'estrés molt gran. Amb el temps aquest aspectes es va anar millorant.

Avui heu plantejat massa coses (M1: RS5).

B- CARACTERÍSTIQUES DE LES SESSIONS

Si fins ara s'ha estat parlant de l'organització de les sessions, es considera prou interessant parlar de les característiques que aquestes han tingut o que els mestres consideren que haurien de tenir.

En primer lloc, la formadora va apostar perquè les sessions fossin amenes ja que la situació i l'horari en el que es feia la formació així ho requeria.

Sabem que aquesta hora esteu molt cansat, però intentarem fer-ho tant amè com puguem (F: RS5).

I de fet, hi ha una de les mestres que a l'entrevista es posicionava clarament a favor d'aquesta idea, al·legant que els mestres ja tenien prou feina com perquè un curs de formació els n'hi portés més.

Jo crec que anant carregats de feina com anem, s'han de fer sessions amenes, dinàmiques, participatives... que no suposin una càrrega ni un esforç massa gran, d'alguna manera que siguin agradables (M3: EM3).

Així, doncs, una de les característiques que podien ajudar a fer les sessions més amenes era el plantejament d'unes activitats dinàmiques on s'impliqués al professorat en tot moment.

Si la de les diapositives, eren més dinàmiques, t'hi havies d'implicar per força (M10: RS11).

Per altra banda, per poder trencar la rutina, i per tant afavorir l'atenció i la motivació, es va anar modificant l'espai on es feia la formació. Tot i que la majoria de les sessions es van fer en el seminari d'Educació Física de la UAB, també hi van haver activitats que es van fer a una aula diferent, o al gimnàs, o a fora. Però tot i així, fins i tot les activitats que es feien a l'aula habitual es plantejaven organitzant l'espai de diferent manera, i per tant, modificant la forma de comunicació: a vegades els participants van estar asseguts tots al voltant d'una taula, a vegades en rengleres per mirar un vídeo o la projecció en una pantalla, i en algunes ocasions es van enretirar les cadires i van estar drets i en moviment.

L'exercici el fem de forma més activa, ens posem drets i en cercle, hem apartat les taules i cadires. Només pot parlar el que tingui la pilota, és una manera molt visual de respectar la paraula (I: RS5).

Una altra estratègia que es va utilitzar per mantenir la motivació del professorat, va ser a través de la diversificació d'activitats i la manera de portar-les a la pràctica. Així, per exemple, un exercici de frases inacabades es va plantejar al llarg del curs de 3 maneres diferents.

Frases inacabades [...] el que us demanarem ara és que escriviu sobre les transparències [la forma d'acabar aquesta frase] perquè així ja de seguida

tindrem les opinions i en podrem parlar obertament. Passarem un full d'aquests a cada un de vosaltres i us deixarem molt poc temps per a què hi poseu un comentari (I: RS10).

Un dels recursos que més es va utilitzar va ser el debat, era una manera de fomentar la reflexió de forma conjunta. Tal com explica la I, no era tant important arribar a consensos sinó reflexionar i escoltar els diferents punts de vista.

Bé, una mica l'objectiu era posar el tema sobre la taula, no pretenem arribar a cap conclusió, senzillament volíem que hi reflexionéssiu i escoltéssiu els punts de vista dels altres. Va, anem a la següent (I: RS10).

Sobre els debats hi ha molts comentaris i per tant, cal reflectir a través d'aquest informe el que van suposar.

Inicialment es feien molt llargs i eren poc concrets, però amb el temps, la formadora va anar aprenent a moderar aquestes situacions.

Pensem que la metodologia ha anat millorant, n'hem anat aprenent, les discussions ja no són eternes i hem après a concretar més els temes. Pensem que la dinàmica que ha de continuar l'any vinent serà com la que hem tingut ara al final. (I: RS11).

De totes formes, sempre es va procedir més o menys de la mateixa manera: resposta individual i per escrit, per fer una reflexió des del punt de vista personal sense estar mediatitzada i posteriorment compartir les reflexions.

No, mireu, sabeu què passa si ho fem directament [sense escriure-ho individualment] no heu tingut prou temps per pensar-hi i després només parla el primer i els altres anem dient... Jo penso el mateix, hi estic d'acord. El fet d'escriure-ho ens obliga a pensar-hi. Ja sé que fa mandra. Això també passa amb les nens. Després ja ho posarem en comú, no ens quedarem només amb el punt de vista individual (F: RS11).

En alguna ocasió, s'havia proposat saltar-se la reflexió individual per passar a fer una reflexió en grups petits, i posteriorment, passar les conclusions al grup gran. Però es va desestimar tornar-ho a repetir perquè havien esdevingut més interessants les reflexions que s'havien fet a nivell de grup petit que les que es van manifestar posteriorment en el gran grup.

Quan es posa en comú no és tant enriquidor com el treball fet en grups, una reflexió a fer de cara al proper dia seria fer tot el procés perquè no som tants com això (F: RS5).

Finalment, un altre dels aspectes per reflexionar va ser el plantejament de donar treball als mestres perquè el portessin fet pel dia següent. Aquesta mena de "deures" mai es van fer, els mestres van manifestar que no tenien temps de treballar-hi. Que el dia a dia els ocupava massa temps, i per tant, no s'hi podien comprometre.

Diàleg RS8

- *La (I) diu que els deures no es fan [...] No sé si val la pena que ens hi posem ara o si és millor que ho feu a casa (F).*
- *[...]*
- *És que fer-ho a casa és un problema, perquè tots sortim d'aquí amb ganes de fer-ho però després tenim mil coses al cap (M6).*

C- CONTINGUT DE LES SESSIONS

El contingut de les sessions quedava determinat per l'eix vertebrador del curs, però es concretava de forma diferent en funció de la sessió que es pretenia muntar.

Resumirem la idea global que fa referència a aquest tema a través de la reflexió que va fer un mestre al respecte dels continguts que hauria de tenir una sessió d'aquest curs

El mestre va afirmar que hi ha d'haver una part de reflexió sobre un mateix i el treball en equip, a partir d'aquí va proposar que caldria buscar punts d'entesa per configurar els continguts del curs; a continuació va apuntar que seria interessant reflexionar al respecte dels temes que s'haguessin acordat -d'alguna manera caldria posar el punt d'inici a partir dels coneixements i les experiències pràctiques dels mestres-; tot seguit, caldria analitzar les experiències i definir recursos, eines i activitats per equilibrar les mancances o punts dèbils; tot seguit experimentar com a prova pilot, i finalment decidir si s'incorporen, o no, a les programacions.

Hi ha d'haver una part de reflexió, a veure: per mi, què és el més important?, què és el que busco en una persona?, i després si estàs treballant amb un grup de persones ja veurem de què parlem. Hem de buscar una entesa, després hi ha d'haver uns punts de trobada, i treballar des dels punts de trobada i no des de la diferència. Després potser seria interessant veure què s'està fent des del tema, com es tracta. Per escrit, intentar explicar el que fem, potser seria interessant escriure-ho. Després compartir aquestes experiències i a partir d'aquí què es pot anar fent des de les necessitats del grup i donar eines recursos activitats... i després tastar-les i veure quines incorporem en les programacions (M3: EM3).

3.4.2- TIPUS DE TASQUES I ACTIVITATS.

Respecte el seminari, al principi no hi havia una estructura d'activitats presetablerta, sinó que les activitats es van anar definint a mesura que s'anaven determinant els continguts tot respectant els comentaris i opinions que els participants en el curs anaven facilitant, a més el sentit comú de la formadora també va ser molt important.

Inicialment, s'havia plantejat un curs que afavoria bàsicament la reflexió sobre la pròpia pràctica i els propis valors, atenent al prejudici que la formació permanent en educació en valors, bàsicament havia de ser així.

[...] amb la (I) ens havíem plantejat canviar una mica la dinàmica que hem portat fins ara que ha estat molt reflexiva i d'aspectes molt cognitius (F: RS18).

Però varen ser els mestres els que mica en mica van exposar que els interessaria que hi haguessin activitats més pràctiques...

He trobat a faltat una mica de moviment i jugar, però això és perquè a mi m'agrada molt (M3: RS11).

Tal com s'interpreta a través de l'anàlisi de dades, les diferents tipologies d'activitats que es van anar desenvolupant al llarg del curs van ser molt variades.

A- DE REFLEXIÓ DOCENT

Aquest grup d'activitats va afavorir la reflexió sobre la pràctica docent del mestre. Es va fer a partir de l'estudi de casos i de frases inacabades, o a vegades, senzillament amb una bateria de preguntes socràtiques.

Els presentem l'exercici de reflexió a partir d'un estudi de casos. Fem tres grups de 4 persones de centres diferents. Cada grup llegeix el seu cas i cal que el solucioni fent propostes d'intervenció. Un pren nota, és important. Finalment el grup en concret exposarà el cas als altres i els companys de l'altre grup hauran de donar algunes respostes (I: RS7).

... l'altra cosa seria parlar del que és la participació a l'aula, i la idea seria fer una mica el que fem sempre: quines són les causes de que els alumnes no participin a l'aula, quines coses hauríem de fer perquè no passés i quines coses ja estem fent ara. Tot i que ja n'hem parlat amb el tema anterior d'acceptació de la diferència (I: RS15).

B- D'AUTOCONEIXAMENT

Les activitats de coneixement de si mateix, bàsicament es van centrar en exercicis de clarificació de valors. L'objectiu principal d'aquestes activitats era que el professorat reflexionés sobre els valors que hi havia darrera les seves accions i sobre la voluntat de transmetre coherentment el que pensava. Aquest tipus d'exercicis es va treballar a partir de dilemes morals, frases inacabades o el baròmetre de valors, en alguna ocasió també es va fer través d'un vídeo-fòrum.

La segona activitat, de clarificació de valors, la proposa la F. Presentem els objectius, el lloc d'on l'hem tret i el funcionament del joc. Llegim una sentència i els mestres s'han de posicionar: d'acord i desacord amb la sentència. A mesura que es van donant arguments al respecte de la posició adoptada ens podem canviar de lloc. [...] No cal que tinguem una discussió, però cal que donem uns arguments al respecte de perquè ens hem posat en un costat i no en un altre (I: RS3).

Diàleg RS18 [Després de fer el joc de "La Muntanyeta" la F els pregunta]

- Intra grup es treballa la cooperació, però entre grups què estem treballant? (F).
- Home, la competició (M13).
- Si, però jo penso que la competició és la que ens ha fet fer trampes (M12) .
- Val, però jo no veig malament que es treballi la competició i vosaltres, com ho veieu? El procés és natural, no hem sobredimensionat el resultat. Els estem ensenyat a respectar la norma i aprendre a competir (F).

- Home és que jo penso que és importat que aprenguin a competir (M8)
- Ajuda molt a la motivació (F).
- Sí, però potencia les trampes, si no hi hagués hagut competició, jo per exemple no hagués fet trampes (M12).
- Tiu, no et xivis, jo no vull anar mai més amb tu. *Broma* (M5).
- No, és cert, les ganes de guanyar fan que busquem la manera (M12).
- Això tu. Jo penso que no està malament que hi hagi aquest temptació per aprendre a dominar-la (M8).
- Jo penso que nosaltres que som grans donem més importància a la competició que els nanos (F).
- Mira, si jo no hagués hagut de guanyar als altres, no hagués fet trampes (M12).
- Sí, i possiblement no t'haguessis motivat tant (F).
- Sí, perquè la competició hagués estat amb mi mateix, hagués volgut superar-me a mi mateix i no a un altre (M12).
- Però al final haguessis fet les mateixes trampes (M13).
- No perquè m'hagués estat enganyant a mi mateix (M12).

C- DE CONFECCIÓ DE PROPOSTES DIDÀCTIQUES

Aquest tipus d'activitats es solien concretar amb guions o pautes d'acció i elaboració de propostes per aplicar a les classes d'Educació Física. A vegades, aquestes propostes es construïen conjuntament, i a vegades individualment. En alguns casos es resolien en el mateix seminari, i en altres ocasions, es donava llibertat al professorat perquè el pogués desenvolupar a casa en cas de necessitar-ho.

Dinamització d'un concurs. Els hi passem la proposta de partida (I:RS4).

D- D'INNOVACIÓ PER L'AULA

Aquest grup d'activitats es van plantejar dins el seminari perquè els mestres van manifestar l'inquietud d'innovar a l'aula, van reconèixer que necessitaven aprendre activitats noves perquè si no queien en el perill de fer sempre el mateix. Al ser opcions generalment alternatives, es requeria d'un professorat extern per a poder conèixer-les i aprendre-les: es feia referència al judo, al futbolflag, o a la implementació de projectes a través dels patis. Només algunes d'aquestes es van poder portar a terme.

Diàleg RS11

- *Això és una cosa pendent que la podem fer l'any vinent (F).*
- *També tenim una proposta d'en M16 sobre jocs al pati. Jo el tinc a l'ordinador (M2).*
- *És un projecte de com treballar els valors a l'hora del pati i la responsable es diu Cristina Ginojosa, ho tinc aquí apuntat (M1).*
- *És que a l'hora del patí... controlar el que passa de veritat... (M13).*

E- D'INTERCANVI D'EXPERIÈNCIES

També hi va haver algunes activitats que es van dissenyar específicament perquè el professorat fes un intercanvi d'experiències. Tot i que en algunes ocasions no va ser

necessari perquè l'intercanvi es va produir de manera espontània o bé només va caler una senzilla interpel·lació.

El que més m'ha acabat agradant ha estat un espai o un raconet per a poder parlar i explicar les nostres experiències. Això és molt positiu quan hi ha una organització i un guió (M5: EM5).

Si no podem fer un diari, o pensar-hi, o prendre una mica de notes, almenys si ho contrastes amb algú és molt més enriquidor (F: EF).

3.4.2.6- ACTIVITATS PRÀCTIQUES

Ja s'ha comentat que les activitats pràctiques, inicialment estaven molt poc contemplades en el seminari, ja que la formadora pensava que no eren interessants perquè les condicions amb les quals es realitzaven eren tant diferents a les que es podien trobar amb l'alumnat que no tenia sentit. Però va ser el professorat el que va demanar que hi fossin. La formadora principal va considerar l'opció i va concloure que l'objectiu d'aquest tipus d'activitats no havia de ser tant l'aplicació immediata de les activitats a l'aula, sinó poder trencar amb una dinàmica excessivament monòtona i introduir la teoria a partir de la pràctica vivenciada.

Diàleg RS19

- *També a nivell d'activitats pràctiques hem fet algunes sessions com ara les de judo, el joc de la muntanyeta, els reptes cooperatius... us han semblat bé o què? (F).*
- *Genials, a mi m'han semblat genials (M3).*
- *L'objectiu d'aquestes sessions era poder trencar una mica la dinàmica de taula i fer teoria a partir de la pràctica vivenciada (F).*

3.4.2.7- DE DINÀMICA DE GRUPS

Les activitats que pertanyen a aquest grup es van dissenyar per a poder afavorir un bon clima i una participació ben alta entre el professorat, aquestes eren les activitats dinamitzadores o altrament dites dinàmiques de grup.

Mentre ens anem presentant, ens adonem que cal modificar alguns dels ítems de la fitxa ja que no ens han donat la informació que volíem. És una bona manera de presentar el grup, s'ha aconseguit trencar el gel i fer-nos una petita idea del que som cada un de nosaltres de forma superficial (I: RS3).

3.4.2.8- DE CONCEPTUALITZACIÓ

Els continguts conceptuals, en moltes ocasions es van desenvolupar a través de les activitats pràctiques o la reflexió sobre la pròpia pràctica, però també hi van haver activitats dissenyades exclusivament per a poder transmetre o concretar alguns conceptes teòrics imprescindibles per entendre el si de la temàtica que s'estava treballant. Per exemple, el joc de la muntanya -que a més de ser una activitat pràctica

tenia com objectiu repassar tots els continguts que al llarg del curs s'havien anat treballant- o bé una frase inacabada que va suposar el motor d'inici de reflexió per el concepte d'educar en valors.

Bé, mireu, som conscients de que el terme educació en valors és tant ampli, o més, que el d'Educació Física, de fet si a la (F) i a mi ens demaneu què vol dir educar en valors, veureu que tenim una idea diferent al respecte. Doncs bé, l'activitat que farem serà la següent. Consisteix en que cada un de vosaltres apunti en aquest trosset de paper, amb una frase allò que per a ell vol dir educar en valors. Podem fer-ho a través d'una frase o tres paraules clau, en tot cas, ho heu de fer amb lletra ben gran. Quan ho hàgim escrit, ho penjarem a la pissarra, d'aquesta manera tindrem penjades les idees de tothom. Després les anirem llegint i comentant una a una, de manera que ens quedarem amb aquelles idees que ens interessin i rebutjarem les que no. A veure si finalment som capaços de consensuar una definició del que vol dir educar en valors. M'he explicat? (I:RS13).

També hi ha va haver explicacions teòriques.

La F explica la diferència entre actituds i valors (I: RS4).

3.4.2.9- D'AVALUACIÓ

Les activitats valoratives són aquelles que es van proposar en moments claus del curs: a final del primer trimestre, a final del primer any i a final de curs. L'objectiu principal d'aquestes activitats era valorar el funcionament del curs i poder anar reajustant tot el que calgués.

Veureu que us hem passat dos fulls que ens han de servir de guia per a fer una petita valoració del que ha estat el curs fins avui. Si us sembla bé, us deixem uns 15 minuts perquè respongueu per escrit el que penseu i després ho posem en comú (F: RS19).

En definitiva, hi va haver activitats de tot tipus, sempre buscant la més adequada en funció de l'objectiu que es pretenia i les necessitats del grup. Però al finalitzar el curs, es va preguntar als mestres quina sensació tenien al respecte de les activitats que s'havien anat realitzant, i si creien que havien trobat a faltar alguna cosa al respecte. Era interessant conèixer aquesta visió més global.

La sensació que van expressar els mestres va ser molt bona en general, segurament la clau d'aquesta resposta tant satisfactòria va ser una conseqüència d'haver anat reajustant i avaluant el curs constantment.

Jo crec que la barreja està bé, que hi hagi una mica de tot està bé, i que hi hagi moments de debat, d'opinions i de teoria també... i les activitats més pràctiques també personalment és que ja ho vaig dir l'altre dia, i no vull fer la pilota, però jo tinc una sensació molt agradable, no ha estat gens feixuc, hi anava sense pensar – Quin rotllo! (M5: EM5).

Un dels mestres va respondre a la pregunta d'una manera més tècnica, i això va aportar informació també molt valuosa. Ell comentava que era important que hi hagués activitats de tot tipus i que aquestes estiguessin equilibrades al llarg de tot el curs

Jo penso que s'ha de buscar un cert equilibri entre totes, i m'ha semblat molt bé de la manera que s'ha proposat, el tema de la reflexió ha estat interessant. A vegades m'ho he passat molt bé i la part d'activitats pràctiques i recursos ha estat equilibrat, i a més, ens heu facilitat molts recursos complementaris que després hem aplicat i hem compartit l'experiència.[...] Jo he trobat molt interessant la dinàmica en general, els aspectes més teòrics, les pràctiques, les reflexions... ho he trobat tot molt equilibrat (M3: RS19).

3.4.3- MATERIALS CURRICULARS

En aquest informe també s'analitzen els materials curriculars que es van anar utilitzant al llarg de tot el curs per tal de desenvolupar els objectius i continguts que s'havien proposat. Tot seguit, es presentaran aquests materials a través de l'objectiu que pretenien i les característiques que se li atribuïen.

A- MATERIAL CURRICULAR PEL DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS IMPARTIDES AL SEMINARI

El gruix més gran de material curricular va ser el que es va utilitzar per poder desenvolupar les sessions del seminari. Generalment van ser fitxes d'exercicis en les que s'hi podien trobar els objectius del mateix i el material necessari per a desenvolupar-lo.

Actituds, Valors i Normes. És un exercici que pretén fer una reflexió al respecte dels conceptes Actituds, Valors i Normes. Presenta 12 definicions que responen a les de actituds, valors i normes. Es presenten totes al professorat i ells han d'associar la definició al concepte. Aleshores es fa una posada en comú. (Doc 1: ADS4).

Un altre tipus de material que es va facilitar al professorat era el fragment d'articles o llibres. Aquest material sempre va anar acompanyat d'un títol que exposava el tema que documentava i la referència bibliogràfica on es podia trobar de forma completa o contextualitzada.

Feina d'educar. Es dona la pàg 65, 66 i 67 del llibre Puig, JM (2001) Feina d'educar relats sobre el dia a dia d'una escola. Ed 62. Sèrie Rosa Sensat. Barcelona. S'escull aquest fragment perquè parla de la pràctica implícita i la pràctica explícita del mestre quan educar en valors. Arrel d'aquest fragment es presenta aquesta idea. També s'aprofita el fragment per a plantejar la pregunta de si el mestre pot ser neutre a l'hora d'educar (Doc 6: ADS3).

En algunes ocasions també es van utilitzar vídeos, és a dir fragments de pel·lícules o documentals, i fins i tot, en una ocasió es va utilitzar la gravació que s'havia anat a fer a una escola.

Enregistrament de la intervenció que ha fet la M2 a la seva escola. És una cinta de vídeo de 10 minuts que vam anar a enregistrar a l'escola de la M2 quan ella desenvolupava el seu projecte .(Doc 8: ADS9).

També cal destacar algunes presentacions teòriques que es van fer a través d'una presentació de power point. Posteriorment es va lliurar en format paper.

Exposició del treball de valors a partir dels conflictes. Mitjançant un power point lliguem la situació conflictiva amb el treball de valors. Una situació conflictiva pot esdevenir una situació educativa, per tant aprofitem aquesta oportunitat. Per què? Com treballem? I quins són aquests conflictes? Què en penseu? Un exemple: la competició (Doc 1: ADS5).

A partir de les dades recollides observem que el material entregat, o utilitzat en el curs, va ser molt heterogeni.

B- MATERIAL CURRICULAR DE SUPORT AL TREBALL DE VALORS A L'ESCOLA

Altres materials que es va lliurar i utilitzar al llarg del seminari eren els recursos i eines didàctiques que facilitaven el treball de valors a l'aula. També en aquest cas eren molt diversos.

Un grup de recursos s'extreia directament de bibliografia especialitzada, i es lliurava als mestres com una fotocòpia

Fragment de Puig, JM; Martín, X (2000) L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica (Pag 142-144). Edebé, Barcelona. Exposa el mecanisme de funcionament de les frases inacabades i dels dilemes morals (Doc4: ADS10).

A vegades, però, el recurs havia estat generat en el propi seminari. En aquestes ocasions, el material que es lliurava era una fitxa amb les característiques del recurs: objectius, orientacions didàctiques i material per a l'alumnat en cas de que n'hi hagués.

El codi de joc net. És un document on s'exposa la forma de treballar les actituds i valors a partir d'un codi de joc net. Objectius. Activitats. Orientacions didàctiques (Doc 3: ADS6).

També hi havia un altre tipus de recursos que facilitava el treball a l'aula, era un guió que ajudava als mestres a dissenyar intervencions. En aquests casos es presentava una fitxa que facilitava tot el procés de disseny i desenvolupament de la intervenció.

És un guió de treball per clarificar tots els aspectes que cal concretar al respecte dels hàbits higiènics. Definició: continguts o actituds que es volen treballar; Agents implicats i tasques que els hi pertocuen; Actuacions destinades a cada grup d'agents, Planificació (Doc 2: ADS7).

Altres materials que es van lliurar eren exemples d'intervencions desenvolupades en el context d'una altra experiència de formació que s'havia fet anteriorment . Aquests materials es presentaven a través de la forma original del propi recurs, o bé a través d'una presentació en power point.

D'entrada hem presentat una proposta d'implicació de tota l'escola a partir de la pàgina web que va fer el propi centre i una altra proposta molt simple que va presentar una alumna de pràctiques en forma de taller (I: RS3).

El seminari va procurar que el professorat disposés de recursos i materials per a treballar el tema dels valors a l'escola. Novament, van ser múltiples les opcions que es va proporcionar.

C- MATERIALS CURRICULARS QUE FACILITEN LA MILLORA DE LA FORMACIÓ

Entenem que el material per a la millora de la formació a més de tenir una funció avaluativa, en té una de formativa, per aquesta raó l'introduïm com a material curricular.

S'analitzaran dos tipus de materials: les fitxes de valoració i el recull de conclusions.

Les fitxes de valoració es van utilitzar en dues ocasions. L'objectiu era poder retroalimentar la formació a partir dels feed-backs que facilitaven la reflexió al voltant del desenvolupament del seminari.

Guia de comentari del seminari de formació amb els mestres d'Educació Física de Cerdanyola: Apunta tres aspectes que t'hagin semblat interessants del seminari; Apunta tres aspectes que consideris que caldria canviar respecte el seminari; [...] Hi ha alguna aportació o suggeriment, a part dels que ja s'han anat comentant fins ara, que vulgueu fer? (Doc 2: ADS11).

Per altra banda, el recull de conclusions que s'anaven fent a cada sessió facilitava que la formadora i els participants entenguessin i enfoquessin el tema des del mateix punt de vista. Alhora, era un material de gran vàlua pel mateix professorat tal com hem comentat en altres ocasions

Resum de la sessió del 10 de maig del 2004. Clarificació de valors personals al respecte de : l'obesitat, la diversitat cultural, la disminució física o sensorial, les formes d'afrontar les diferències pròpies i les dels altres. Reflexió sobre la pròpia pràctica (Doc1: ADS14).

Tot aquest material curricular que s'ha estat anomenant fins ara es va fer arribar al professorat en un dossier que se'ls va presentar a final de curs. La formadora va considerar interessant que en poguessin disposar.

Dossier de materials i recursos (Doc1: ADS19).(Annex A8)

3.5- AVALUACIÓ

L'avaluació són totes aquelles valoracions formals o informals que es van crear de forma conscient per a poder recollir feed-backs de la formació.

Respecte l'avaluació hi ha molt poques dades recollides, només un 0,52% de total de dades responen a aquesta categoria. La raó és que només s'ha fet avaluació formal en dues ocasions durant el curs, i respecte l'avaluació informal no s'han pogut recollir dades que l'evidenciessin.

Per altra banda, la qualitat de les dades és molt important, i cal considerar aquesta categoria com una de les més importants perquè ha aportat informació molt valuosa per a la millora de la formació.

3.5.1- OBJECTIUS DE L'AVAUACIÓ

Els objectius de l'avaluació defineixen el sentit o el perquè cal avaluar, per tant, guien totes les decisions que es prenen al respecte.

Segons els mestres, l'argument principal per justificar l'avaluació del seminari era que permetia recollir informació per reorientar-lo i millorar-lo constantment.

Home, jo penso que una mica un pal si que ho és [fer valoracions], malgrat penso que són interessants perquè t'obliguen a pensar i a fer una mica un balanç. Per dir a veure, què ha estat bé, què ha estat positiu en general. I penso que és necessari i va bé, tant per mi, com per vosaltres, potser per vosaltres més perquè us ajuda a orientar i tenir un plus de com funciona (M5: EM5).

En certa manera expressaven que aquesta informació havia de ser tractada i analitzada per la formadora, no sentien cap mena de responsabilitat al respecte dels resultats que sortissin.

[Hem anat fent valoracions al llarg de tot el curs, creus que n'hauríem d'haver fet més?] Això vosaltres. Per nosaltres no, però per vosaltres potser... No ho sé, crec que és una pregunta més per vosaltres. Potser per tenir la seguretat de saber el que es fa (M6: EM6).

Però la I va exposar davant del grup que l'avaluació havia de ser analitzada per tots els participants. També va explicar la influència i la repercussió de les avaluacions en el disseny del curs, per tant, en certa manera els va evidenciar que els participants eren els que s'acaben beneficiant de l'avaluació perquè feia millorar el curs.

Això que fem ara és una mica en conseqüència del que vosaltres vàreu manifestar l'any passat [a l'avaluació de final de curs]. Vàrem preguntar si tenia sentit o no aplicar a les escoles, mitjançant un projecte, tot el que estàvem fent aquí, i vàreu dir que sí, però també vàreu manifestar que calia planificar-ho a començament de curs. A més, vàreu dir que aquest era un bon any perquè ja

teníeu idees després d'haver-hi treballat un any. Ara bé, si considereu que no ha de ser així, o penseu que és massa precipitat... Doncs bé (I: RS13).

Per altra banda hi ha un objectiu més burocràtic, que consisteix en poder justificar la petita ajuda econòmica que els ha donat l'ICE de la UAB per a poder fer el curs. També els permet presentar una valoració del treball que han estat fent mentre ha durat la formació i d'aquesta manera poder obtenir un reconeixement institucional.

Oh i tant que a mi a les fulles que em donen a la Universitat per fer la valoració de l'ICE de la UAB, necessito posar-hi una valoració de veritat (M1: RS11).

Per tant, segons els mestres, el sentit de l'avaluació és que les formadores puguin reorientar el seminari; per les formadores, la finalitat és poder implicar als mestres en el procés de disseny i desenvolupament del seminari; i per a l'ICE, és la necessitat de fer un control extern de la inversió que han fet dels seus diners, i la possibilitat de tenir proves per poder reconèixer la formació dels mestres.

3.5.2- CONTINGUTS DE L'AVALUACIÓ

A través d'aquest apartat de continguts, es vol respondre a: què cal avaluar?

En aquest cas, el que es va considerar avaluable era el seminari de formació i el projecte d'intervenció en el centre, que eren els dos components més importants que configuraven la formació.

Havent definit que el seminari era un dels objectes mereixedors d'avaluació, cal filar més prim i anar definint quins aspectes del seminari han de ser avaluats.

El guió de l'avaluació el van elaborar les formadores, i demanaven una reflexió al voltant dels aspectes positius i els aspectes negatius de la formació. A continuació l'avaluació es concretava una mica més, i demanava la opinió respecte: la dinàmica del seminari, els materials, i el calendari i l'horari. Finalment es deixava un espai per fer noves propostes i altres suggeriments.

Aquest guió era totalment obert, i tot i que guiava la reflexió més individual, a l'hora de posar-ho en comú tothom podia dir allò que considerava més oportú.

Guia de comentari del seminari de formació amb els mestres d'Educació Física de Cerdanyola: a- Apunta tres aspectes que t'hagin semblat interessants del seminari; b- Apunta tres aspectes que consideris que caldria canviar respecte el seminari; c- La dinàmica: organització i metodologia dels seminaris t'ha semblat adequada i interessant?; d- Els materials lliurats, o construïts, han estat suficients, o adaptats al que necessitaves o esperaves; e- Què en penseu del calendari i l'horari que què s'ha desenvolupat el seminari?; f- Quines propostes introduiries en properes edicions?;g- Hi ha alguna aportació o suggeriment, a part dels que ja s'han anat comentant fins ara, que vulgueu fer? (Doc 2: ADS11).

També el projecte d'intervenció es considerava un dels elements a avaluar, i en aquest cas, també es va utilitzar un guió per a fer la reflexió individual. Aquesta valoració tenia dos apartats: el primer demanava una opinió respecte l'organització en si del projecte: nivell d'aplicació, durada del treball, àrees implicades. Posteriorment es preguntava pels resultats obtinguts: intervenció de l'alumnat de pràctiques, implicació de la resta de l'escola i material generat. I finalment proposava que s'apuntessin les problemàtiques que havien sorgit al llarg del disseny i el desenvolupament del projecte.

Guia del comentari del projecte d'intervenció a les escoles respecte el treball de valors a l'Educació Física: a- Nivell on s'ha desenvolupat; b- Durada del treball; c-, Àrees implicades en el desenvolupament; d- Intervenció de l'alumnat de pràctiques; e- Material generat per l'alumnat de primària; f- Implicació dels pares extraescolars, menjador.....: revista de l'escola, xerrada per pares, forma de passar material als monitors, forma de divulgar el codi de joc net elaborat; g- Problemàtiques que hagin sorgit, h- Resposta de l'alumnat (Doc 1: ADS11).

L'avaluació es va fer sobre el seminari i sobre el projecte d'intervenció, els resultats d'aquestes valoracions es van anar introduint en el curs, per això també s'han introduït al llarg de l'informe en els apartats sobre els quals feia referència.

3.5.3- AGENTS IMPLICATS A L'AVALUACIÓ

En aquest apartat es respon quins han d'ésser els implicats a l'avaluació, és a dir: qui ha d'avaluar la formació? En aquest cas, van ser: la formadora, la investigadora i els participants, per tant, tothom qui va estar implicat en el curs des d'una vessant o altra.

a) **La formadora** va fer avaluacions conjuntes amb la investigadora, cada vegada que acabaven una sessió feien un comentari sobre el seu desenvolupament, igualment que la feien quan acabaven un tema, així podien planificar millor els següents. Per altra banda, també van participar a les valoracions conjuntes del grup.

Però jo penso que, més o menys a totes les escoles, esteu treballant amb valors. I ahir li deia a la F: aquella sensació que hem tingut durant tot el curs de que els mestre no ens seguien - nosaltres teníem la sensació de que ens passàvem amb la feina que us preparàvem, i a vegades pensàvem que potser ens passàvem, que això no era el que volíeu, i pensàvem que possiblement us obligàvem a seguir el nostre ritme i a complir amb les nostres expectatives, i ens plantejàvem si no estàvem imposant alguna cosa que vosaltres no necessitàveu-. Però quan he anat a totes les escoles, i he vist que a totes esteu treballant el tema dels valors des de l'Educació Física, d'una manera o una altra, però totes.... Dic no, no, no... (I: EM5).

b) **La investigadora**, a part dels comentaris més informals que va anar mantenint amb la formadora va fer una transcripció i anàlisi de totes les sessions, així anava generant documents amb valoracions personals.

c) **El professorat participant** també va anar fent valoracions. Algunes valoracions es van fer de manera més formal que altres, per tant algunes van esdevenir-se de forma més espontànies i altres més planificada. Però en tot cas, sempre van poder manifestar el que pensaven de la formació, i això va permetre anar millorant el seminari contemplant el seu punt de vista.

A veure el que hem fet fins ara ha estat una mica descriptiu, ara ens agradaria que en féssim una valoració, no només del projecte sinó del seminari. Amb la (I) us demanem de forma molt breu que ompliu aquest full d'alguna manera perquè hi reflexionem i en quedi constància (F:RS11).

3.5.4- METODOLOGIA D'AVUACIÓ

Aquest apartat respon la pregunta de com cal avaluar. Quines han de ser les estratègies d'avaluació?

Hi van haver dos tipus de valoracions, unes de més formals i planificades, i les altres més informals.

Les valoracions formals es van plantejar a nivell de grup, com una activitat més del curs de formació. Aquestes activitats partien d'una reflexió individual i escrita feta a partir d'un guió que ja s'ha comentat anteriorment, i una posada en comú de les reflexions fetes per a cadascú, tal com es pot observar a continuació.

Doncs canviem de tema. Anem a fer la valoració. Veureu que us hem passat dos fulls que ens han de servir de guia per a fer una petita valoració del que ha estat el curs fins avui. Si us sembla bé, us deixem uns 15 minuts perquè respongueu per escrit el que penseu i després ho posem en comú. (F:RS19).[...] [Val ara que anem a fer el debat] Si us sembla bé podem començar seguint el guió de l'avaluació que tenim aquí, tot i que podem anar parlant més o menys lliurement (F:RS19).

Per altra banda, per poder facilitar aquest tipus d'avaluació més formal, en algunes ocasions es va lliurar un full resum de tot el que s'havia fet fins el moment

Recull de les aportacions fetes durant el curs 2003/04: aportacions teòriques, recursos, anàlisi sobre la pròpia pràctica i treball en grup (Doc 3: ADS11).

Les avaluacions més informals van ser espontànies, dirigides a una persona o bé a grups reduïts i seleccionats. Normalment, l'objectiu d'aquestes valoracions eren molt més concrets i el feed-back que es necessitava era més immediat. La formadora comenta que aquest tipus de valoració potser va substituir la que s'hauria d'haver fet diàriament i que no es va poder dur a terme per la manca de temps.

Aleshores l'avaluació diària.. doncs bé, quan tothom bé aquí apretant-se el cinturó, doncs quan són 2/4 de 8 tothom vol marxar, tot i que sempre ho acabàvem allargant una mica. I aquesta avaluació sempre s'ha fet amb la gent més propera, no sé amb en (M3), gent que et generava confiança. Els hi hem preguntat com ho veien... però [aquesta avaluació diària] no ha estat tant oberta com hauria d'haver

estat, ni tant grupal, potser ha estat més individual, però igualment ens ha anat orientant (F: EF).

3.5.5-TEMPORALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ

A través d'aquest petit apartat es vol respondre: Quan cal avaluar?

La formadora va manifestar que seria interessant poder fer una avaluació després de cada sessió. De fet, ja hem vist com ho comentava en una cita que hem aportat anteriorment, però de totes maneres, com que va fer el comentari de manera reiterada, s'apunta novament amb una nova cita. Ella va manifestar que si no s'havia pogut fer havia estat per falta de temps.

A mi em sembla que en certa manera, cada dia hauríem d'haver obtingut un feed-back, i a vegades no hi ha estat per qüestió de temps, perquè sembla que el temps ens apreti a tots no? (F: EF).

Un dels professors va expressar que potser hagués estat interessant fer aquestes avaluacions al final de cada tema, però novament posa de manifest que el temps no permetia fer-ho.

[Una mica ens queda aquella idea de que hem anat fent activitats d'avaluació però només a final de curs, creus que n'haguessin faltat algunes més?] A que te refieres, a haber hecho evaluaciones al final de cada tema? Pues... a lo mejor si, a lo mejor se podría haber hecho, lo que pasa es lo que digo. Es el tiempo lo que apremia y eso... que siempre es importante pararse a reflexionar, para cambiar algunas cosa pero... que si (M4: EM4).

La resta de professorat va comentar que, tot i que les avaluacions són pesades i avorrides, era interessant fer-ne les necessàries, i sempre a temps per a poder reconduir el tema. Per tant, no n'hi havia cap que expressés que amb una sola avaluació a final de curs ja n'hi hagués prou.

Les valoracions sempre fan una mica de mandra i et suposa fer un esforç. Ara hem de fer això quin avorriment no? Vaja rotllo no? Però penso que si que s'ha de fer perquè quan et poses a pensar i a escriure, i fas una posada en comú, t'adones de que hi ha coses que tu no havies pensat i són interessants. Es clar, si esperem a fer això a final de curs ja no hi ha possibilitat de reconduir o millorar alguna cosa (M2: EM2).

3.6- ORGANITZACIÓ DEL PROJECTE

S'ha considerat important posar un apartat específic per a l'organització del projecte d'intervenció, perquè va formar part de la formació des del primer moment.

Inicialment hi havia una categoria que s'anomenava vinculació de la formació a un projecte d'intervenció i tenia un 5,10% d'inferència. Aquesta categoria es va partir en

dos categories interpretatives, una que ja s'ha explicat a l'aparat d'estructura epistemològica, i una altra que s'apunta tot seguit.

3.6.1- JUSTIFICACIÓ DE LA VINCULACIÓ DEL PROJECTE A LA FORMACIÓ

El projecte és l'espai de formació que assegurava el treball explícit dels valors. És a dir, durant tot el seminari es va treballar per millorar la pràctica docent del professorat d'Educació Física respecte l'educació en valors, aquesta reflexió constant tenia per objectiu afavorir la pràctica implícita, a través de la metodologia, el currículum ocult... Però no es pot oblidar la pràctica explícita, per tant, la fórmula que la formació va trobar per materialitzar aquest treball explícit va ser el projecte, a través del qual calia fer la planificació i desenvolupament d'una intervenció.

Estem d'acord en què sempre estem donant moltes pautes per educar en valors, però cal fer-ne d'explícites (F:RS6).

Per altra banda, el seminari va utilitzar el projecte d'intervenció per a fer reflexió sobre la pràctica. A través de l'experiència concreta desenvolupada a les escoles dels mestres que van participar en el seminari, es va afavorir l'intercanvi d'experiències i això va permetre aprendre o entendre, a través de la pràctica d'un altre, que hi ha moltes coses a fer.

M1 és bo que una escola s'hi llanci més i les altres que aprenguin (M2:RS2).

3.6.2- EL PROJECTE D'INTERVENCIÓ EN EL SEMINARI

Tal com s'ha comentat anteriorment, el seminari i el projecte d'intervenció van estar estretament relacionats, de fet, el projecte va ser alhora un espai de proves i una excusa per a la reflexió. És a dir, el projecte d'intervenció també va formar part del seminari com a contingut, per aquesta raó, es va dedicar molt temps del seminari a dissenyar i planificar el projecte, i posteriorment a explicar l'experiència.

[...] després farem una segona part que anirem parlant del projecte (I: RS5).

A- DISSENY I PLANIFICACIÓ DEL PROJECTE

El disseny del projecte va estar pautat, en tot moment, per la mateixa formació, així les reflexions que es van fer al voltant de la planificació del projecte es van plantejar com exercicis que formaven part del seminari.

Les pautes que es van marcar per a poder treballar van ser: definir un nivell educatiu, la durada i el període en què s'aplicaria, les àrees implicades i els blocs de continguts de l'àrea d'Educació Física que podrien ser indicats per a treballar les actituds i els valors proposats, i un nom que resumís el fil conductor de la intervenció, activitats claus i altres comentaris que poguessin ajudar a comprendre el projecte.

Es defineix el projecte a les escoles: objectius; propostes de treball: respectant les peculiaritats i idiosincràsia de cada centre (durada del projecte, nivell d'implicació en el projecte, àmbit d'aplicació); algunes consideracions (tenir un lema o centre d'interès, establir una fase prèvia d'ambientació i motivació de l'alumnat, les propostes que es presentin no haurien de modificar la programació de les diferents matèries, aprofitar el període de pràctiques intensives de l'alumna); proposta d'organització (presentar i aprovar el projecte en el claustre, nomenar un professor coordinador, buscar un títol motivant pel projecte, definir el projecte, desenvolupar el projecte) (ADS2).

Al llarg del seminari hi van haver dos moments claus en els que es va parlar del projecte: un a principi de curs del primer any i l'altre a principi de curs del segon any. La formadora considerava que era necessari dedicar-hi un temps en exclusivitat per a poder planificar la intervenció que es desenvoluparia al llarg del curs que es donaria a continuació.

Però, la primera vegada que es va demanar als mestres que dissenyessin un projecte no tenia massa sentit, ja que encara no havien rebut formació respecte les formes de treballar l'educació en valors des de l'Educació Física. En conseqüència, el resultat va ser que es van anar fent petites intervencions en la línia del que es feia en el seminari, però sense massa sentit de projecte.

Calia planificar a començament de curs, moment en què també s'avia d'assolir el compromís. Però el que ha passat ha estat un xou, al final tothom ha anat fent coses en funció de les ganes que tenia de fer-ho. [...] Jo, però, penso que no estàvem prou preparats per a dir a què ens podíem comprometre, per tant, de cara a l'any vinent, a començament de curs, caldria plantejar-ho seriosament. No dic que tots haguéssim de fer el mateix, ni molt menys, però si algunes línies bàsiques, i que cada escola es comprometí amb alguna cosa (M10: RS11).

B- PRESENTACIÓ DE PROJECTES

Dins del seminari també es van programar espais per a presentar les experiències que s'havien desenvolupat a cada centre. Aquestes presentacions també es van fer a partir d'una fitxa que pautava els elements que calia considerar per tal que la presentació pogués esdevenir un aprenentatge per la resta del professorat.

Guia del comentari del projecte d'intervenció a les escoles respecte el treball de valors a l'Educació Física : Nivell on s'ha desenvolupat; Durada del treball; Àrees implicades en el desenvolupament; Intervenció de l'alumnat de pràctiques; Material generat per l'alumnat de primària; Implicació dels pares, extraescolars, menjador.....: revista de l'escola, xerrada per pares, passar de material als monitors, passar del codi de joc net elaborat; Problemàtiques que hagin sorgit; Resposta de l'alumnat (Doc 1: ADS11).

3.6.3- IMPLICACIONS ESCOLARS EN EL PROJECTE

En primer lloc, cal destacar que la idea inicial de la formadora era que el projecte pogués esdevenir transversal, i per tant, necessitava la implicació de tot el centre per

facilitar aquesta tasca. Va lliurar una carta de compromís que els centre havien de retornar signada pel director, o la directora, i un responsable del projecte.

La carta també demana que s'ompli el full de compromís que hi ha adjunt: especificar els nivells educatius on es desenvoluparà el projecte; la durada aproximada ; l'aplicació; l'acceptació d'un alumnat de pràctiques. Cal que el signi el director o directora de centre (ADS1).

Però aquest grau de compromís no sempre va ser possible d'aconseguir, així doncs, molts mestres van manifestar la dificultat per convèncer el claustre de la seva escola i per tant, la negativa de la directiva a l'hora de signar el document.

Ho he plantejat a la reunió de coordinadors. Tothom pensa que el projecte sembla interessant. Però la gent està cremada i els fa por que els suposi feina afegida. La proposta feta és que es verbalitzi el que es fa. Volen totes les propostes molt fetes i molt donades. [...] Per tant [la directiva va dir:] disposats si, però cal que tu ens facis les propostes tancades pels professors. No volen més feina de la que tenen. És interessant de que tota l'escola hi participi però cal que se'ls hi faciliti molt. (M13: RS12).

Arrel d'aquella dificultat, la formadora va assumir que s'havien de donar les idees bastant tancades i elaborades per tal de convèncer als centres. Per aquesta raó, va aconsellar al professorat que es presentés davant del claustre amb una idea plantejada i atractiva.

La F els explica que a l'escola cal presentar una proposta més o menys concreta, que només d'aquesta manera els mestres-companys sabran què els espera (I:RS3).

En tot cas, analitzades les dificultats que el professorat expressava en el moment de desenvolupar un projecte transversal, la formadora va proposar que almenys es facin intervencions des de l'àrea d'Educació Física.

L'ideal és que tot el centre hi estigui implicat, són les aportacions que millor van, però si no és possible no ens podem pas quedar amb els braços plegats, com a mestres d'Educació Física podem fer alguna cosa (F:RS11).

De tots els centres només dos va poder fer intervencions transversals. El primer el va dinamitzar absolutament l'especialista d'Educació Física que a més era tutora, i per tant, a través del treball transversal que va fer amb el cicle ho va poder traslladar a la resta del centre. El segon centre ho va treballar a través de la setmana cultural.

M9 diu que definiran el projecte al llarg dels primers dies que estigui amb l'alumne de pràctiques al centre. De totes maneres, ens aclareix que la setmana cultural la dedicaran al treball de valors (I:RS3).

Intentant trobar respostes al perquè de la dificultat d'engrescar als centres per a fer projectes de caràcter transversal, on tota l'escola hi estigués implicada, hi va haver una de les mestres que va apuntar a la cultura que té cada escola de treballar

d'aquesta manera. És molt difícil, per tant, demanar a una escola que canviï tota la seva manera de treballar quan la proposta bé des del professorat d'una àrea.

[Ha estat difícil organitzar el projecte d'intervenció al centre] Si, però és que també depèn de la manera de treballar de cada escola, si l'escola no està acostumada a treballar d'aquesta manera i tu ets un tutor posada a la teva tutoria i no es treballa en equips més que puntualment coses, és difícil (M1:EM1).

3.6.4- TIPUS DE PROJECTE D'INTERVENCIÓ

Els projectes que es poden desenvolupar depèn molt de la idiosincràsia de cada escola i de les necessitats que aquesta tingui en el moment de plantejar l'opció de fer un projecte.

El que es farà en aquest apartat serà exposar les intervencions que van fer els mestres que van participar en el seminari.

La primera opció consistia en treballar a través d'unes jornades culturals, per tant la intervenció es concentrava a una sola setmana però tot el centre s'hi bolcava perquè era costum que es modifiqués tota la dinàmica de l'escola, i per tant, es trencava amb l'estructura disciplinar.

Les Jornades culturals les dedicarem als valors i això que hem comentat ara possiblement ho hauré de treballar al tercer trimestre perquè serà la setmana que tenim destinada a treballar els valors (M9: RS6).

Hi va haver un altre centre que va plantejar el projecte només a través de l'àrea i especificant el treball només amb un tema.

Nosaltres a l'escola hem fet el codi de joc net. En principi hi ha hagut una mica de treball sobre l'acceptació de les normes que ja ho treballem a principi de curs. El primer trimestre han d'escollir un joc i ells han d'anar construint les normes (M6: RS11).

Hi va haver una mestra que a cicle inicial va treballar el concepte de joc net només a través d'una sola activitat, però el resultat li va semblar molt interessant i va manifestar que tenia la intenció d'introduir-ho a les seves programacions de cicle inicial

A l'hora de la veritat vam fer unes fitxes d'observació ben fetes, els nens ja eren més autònoms i en funció de si havien jugat net o no els hi posàvem una etiqueta que deia "jo jugo net". [...]Va funcionar tant bé i els resultats van ser tan macos que jo m'he plantejat, d'ara endavant, afegir a la meva programació 15 dies o tres setmanes per a treballar específicament el joc net de per vida. I penso que a cicle mitjà i superior també pensarem en alguna cosa (M10: RS11).

Treballar l'educació en valors a través de l'esport, en concret del joc i l'esport del pati, a les tutories i les reunions de delegats, va ser una altra de les propostes.

Si que s'ha fet un treball de reflexió a nivell de tutories, però cada tutor des de la seva aula. La reflexió de Joc net s'ha fet entorn els patis perquè teníem greus conflictes a la pista perquè només n'hi ha una i sempre es jugava a futbol i dic jugava perquè s'ha arreglat. [...] També m'agradaria ressaltar que a la classe d'Educació Física hem treballat molt amb l'acció-reflexió dels nens, i per tant, ara quan diem Joc Net, tots paren les orelles: ens saludem, ens fem un petó, i acabem igual. Això és un ritual que ja es feia (M13:RS11).

Els dos centres més implicats, en lloc de plantejar un projecte d'educació en valors des de l'Educació Física, van introduir intervencions d'aquesta temàtica en el projecte de centre. Val a dir, que es tractava d'escoles que funcionaven molt bé per projectes, i de fet tenien un pla estratègic de 4 anys que encara els marcava els projectes que havien de treballar durant dos cursos. Aleshores, el que va fer la mestra especialista va ser introduir propostes d'educació en valors des del punt de vista del joc i l'esport adaptades al projecte que enguany els hi tocava treballar.

A l'escola el projecte va sobre la diversitat cultural però encara s'ha de concretar. De fet, com que està molt relacionat amb els valors, cada cicle treballarà un valor diferent, a cicle superior que és onestic jo treballarem l'acceptació de la diferència, i el que faré jo serà agafar-ho en un sentit més ampli. De totes maneres, treballaré amb el racisme, la discriminació de la dona o el diferent. Tot el treball es farà des de català, social i Educació Física (M3:RS16).

En el seminari també es va exposar un projecte que consistia en fer uns tallers específics de reptes cooperatius, els quals servien de fil conductor per a poder treballar tots els valors. Evidentment, però, aquesta proposta només funcionava en un centre on ja es contemplava dins l'horari escolar un espai per a tallers.

Tema esports i Educació Física, per mi no té sentit si no hi ha abans cooperació. Així, per exemple, treballa temes com el respecte pels altres i l'empatia. D'aquesta manera, qualsevol esport competitiu, ja sigui col·lectiu o individual, passa primer per la cooperació. A més, tenim uns tallers que fins l'any passat eren d'arts plàstiques i que aquest any s'han passat a dir: reptes cooperatius. Són nens de cinquè i sisè barrejats. Són 6 sessions. Les dues sessions d'hora i mitja. Agafo tot el material que tinc i tot l'espai, i proposo alguns reptes motrius als alumnes (M12:RS16).

En una altra línia, hi va haver un projecte d'intervenció que es va dissenyar en el seminari per a desenvolupar-lo conjuntament totes les escoles que hi participaven. Consistia en una campanya de joc net que proposava a les escoles treballar amb el concepte i poder participar en un concurs de cartells interescolar. Així doncs, tot el professorat va participar en el seu disseny i ho va adaptat posteriorment a les necessitats de l'escola. L'interessant d'aquesta proposta, va ser el grau de motivació que va despertar entre tot el professorat el fet de poder exposar i compartir les anècdotes i experiències que havia suposat aplicar-lo a cada escola.

1er trimestre hem fet el concurs de cartells, el segon trimestre farem el codi de joc net i el tercer trimestre ho podem vincular a la trobada que ja feu els de Cerdanyola (F:RS6).

Així, doncs, s'han apuntat moltes maneres de fer intervencions al respecte de l'educació en valors a través de l'Educació Física i l'esport, però tal com van assenyalar la formadora principal i una mestra, la més transversal i la més factible és la de treballar a través de monogràfics, perquè tota l'escola es bolca al mateix objectiu i d'aquesta manera el resultat és molt visible.

No pot ser que hàgim allargat la intervenció a l'escola durant massa temps? Potser si ho haguéssim concentrat... Mira, hem vist una escola que ha centrat tot el treball de valors en el monogràfic d'una setmana, és cert que han treballat abans i després a cada tutoria, però durant aquella setmana ho van fer de forma molt intensa. Aquesta any la setmana cultural va ser els valors a l'esport (F:RS11).

Per altra banda, tal com apuntava un mestre, no es pot fer cada any un projecte transversal d'educació en valors a través del joc i l'esport, ja que la definició del projecte depèn de les motivacions i la realitat social del moment.

[...] l'experiència personal és que a cada curs surten problemes i temes a treballar i motivacions diferents. Per tant hi ha cursos en els que hem de treballar uns valors i en d'altres uns altres. [...] cada curs i cada moment, fins i tot social, té sentit treballar un projecte o altre, i lligat en aquest projecte hi podem treballar tots els valors que siguin necessaris. Per tant, el centre d'interès ve determinat per moltes coses, i seqüenciar-ho [els valors des de l'esport i l'Educació Física], a vegades ens limita (M3:RS16).

4- REPERCUSSIONS DE LA FORMACIÓ I PROPOSTES PEL FUTUR

En aquest apartat es parlarà de les intervencions que el professorat creu que incorporarà a partir d'ara a les seves pràctiques, i també es destacaran les propostes que el professorat apunta per donar continuïtat a la formació que han estat fent fins ara.

La inferència d'aquestes dades és d'un 2,41%, no és molt elevada perquè només es va poder reflexionar sobre aquest aspecte al final de la formació.

4.1- INFLUÈNCIA DE LA FORMACIÓ A LA PRÀCTICA

La repercussió o influència que la formació ha exercit sobre la pràctica dels mestres va ser una de les preguntes que se'ls va fer als mestres durant les entrevistes. Les respostes que es van donar van ser molt variades en funció de l'experiència i les necessitats que cadascú tenia de manera individual.

A continuació es diferenciarien les influències que es van percebre en funció de si aquestes implicaven a la pràctica implícita del docent o la pràctica explícita.

4.1.1- PRÀCTICA IMPLÍCITA

Respecte la pràctica implícita, hi va haver una de les mestres que va expressar que el seminari l'havia fet reflexionar sobre algunes formes de treballar que ella havia incorporat de manera intuïtiva i quotidiana, i que aquesta reflexió l'havia fet replantejar aspectes que potser tenia automatitzats.

Com ha influenciat el seminari a la meua pràctica? Aquesta és difícil (pensa) m'ha fet fer coses que a lo millor jo les feia d'una manera intuïtiva, perquè em pensava que era la manera com les havia de fer, i m'ha fet veure que era una manera correcta, que estava en un marc estàndard per tothom. A vegades també he canviat alguna cosa que feia d'una determinada manera i he pensat que.. bé podia estar millor. Crec que això és enriquidor (M1: EM1).

Una altra de les mestres apuntava un aspecte concret que havia millorat de la seva pràctica, i era el fet d'utilitzar el conflicte o la situació real per educar en valors, destacava que havia incorporat la reflexió dins la seva aula.

Jo penso que si que ha influït, per exemple a les classes d'Educació Física jo els faig reflexionar molt més que abans a partir de les coses puntuals que han passat. Molt, vull dir contínuament parem i llegim allò que hi ha a la paret i comentem: Bé, no hem parlat de joc net, i què vol dir joc net! Molt, sobretot amb els grans, però cadascú amb el seu nivell. I fora de l'àrea d'Educació Física, potser no tant conscientment però déu ni do perquè quan fem sortides i coses.... és que a veure, jo sóc una mica matxaca amb aquest tema (M2: EM2).

Tal com comentàvem, a cada mestre li va aportar coses diferents, en aquest cas l'M3 explicava que a partir del seminari havia innovat amb activitats i maneres de fer, considerava que ara li quedava la tasca de recollir i consolidar les que millor li havien anat. Per altra banda, també destacava que l'havia ajudat a entendre i materialitzar el treball transversal a partir del joc, l'activitat física i l'esport.

A la meua pròpia pràctica... Doncs a veure, possiblement he incorporat activitats que no les hagués incorporat. Sóc conscient d'alguns temes que a nivell tutorial me'ls ha fet treballar més explícitament i més clar, suposo que acabaré fent una tria de les activitats que han funcionat i procuraré que quedin consolidades i... també m'ha anat molt bé per fer proves noves, que si no tot es fa molt avorrit, ara per exemple, què et diré jo, doncs quan miro pel·lícules ja tenia incorporat analitzar-les des del punt de vista de socials i història, ara també les miro des del tema de valors, és un dels temes que més desenvolupo. També estic treballant com més transversal des de la tutoria i l'Educació Física. Ja ho feia, però m'ha ajudat a concretar-ho més. No sé per exemple amb l'activitat de l'anàlisi de notícies ara des de català analitzo textos, i des d'informàtica busquem coses per internet.. i des de socials... (M3:EM3).

I finalment, una altra de les reflexions que van esdevenir de la pregunta sobre la influència de la formació a la pròpia pràctica, és la que va exposar M5. Ell comentava que la formació l'havia ajudat a analitzar la seva pròpia pràctica, que ara era molt més analític i exigent amb el que feia. També comentava que encara li faltava fer un pas més, i era canviar allò que no li acaba d'agradar. Però d'entrada es sentia orgullós de ser conscient de com treballava.

[Com ha influenciat, el seminari, la formació a la teva pràctica?] En fixar-me més en els nanos i el que faig, ara després del seminari em pregunto si està bé o no està bé. I potser no de canviar-les, perquè és un pas més endavant, però de ser conscient si. I a vegades, davant de conflictes t'acomodes i vas a solucionar-ho de la manera més ràpida i pràctica, però ara com a mínim, sé que no està bé perquè no és profitós, perquè la situació s'arregla momentàniament, però no profundament i per tant torna a aparèixer (M5:EM5).

4.1.2- PRÀCTICA EXPLÍCITA

A l'apartat anterior s'han exposat algunes de les millores que han quedat impregnades en la pràctica docent. Les innovacions sobretot feien referència a la importància que a partir d'ara donarien a l'educació en valors des de la seva matèria i la possibilitat de fer-ho transversal, i també als canvis que havia suposat en la metodologia i les creences al respecte de molts valors que treballaven amb l'alumnat.

Però a nivell de pràctica explícita també van destacar diferents influències que havien experimentat.

Hi havia una escola que arrel de la formació i el projecte que havia dissenyat i desenvolupat, havia aconseguit que el seu centre dissenyés un pla estratègic per quatre anys al voltant de l'educació en valors a través de l'Educació Física i l'esport, tot i que encara els quedava concretar aquesta proposta per cada any.

Falta veure com ho concretarem cada any però molt bé (M2: EM2).

L'M3 expressava que ell consolidaria algunes de les activitats que aquest any havia aplicat com a prova pilot.

Suposo que acabaré fent una tria de les activitats que han funcionat i procuraré que quedin consolidades (M3: EM3).

I finalment hi havia una mestra que apuntava que ella ja havia incorporat alguns petits projectes a la seva programació.

Per exemple lo del codi de joc net. Aquest any no perquè he estat a cicle inicial, però quan he estat a cicle superior jo ho tenia posat a la programació (M6: EM6).

4.2- PROPOSTES PER DONAR CONTINUÏTAT A LA FORMACIÓ

Una altra de les preguntes que se'ls va fer a l'entrevista, però que a més es va plantejar en alguna de les avaluacions, tractava sobre les possibilitats de donar continuïtat a la formació que s'havia fet fins el moment.

Una de les propostes de continuïtat del grup consistia en fer una programació i seqüenciació del treball del valors. Hi va haver una mestra que va expressar aquest interès com una manera d'acabar coherentment tot el que s'havia fet fins ara.

...[de cara a l'any vinent seria interessant] partir de la base de quins són els més importants i distribuir-los al llarg de l'etapa amb activitats que s'anirien desenvolupant. Es clar, potser el que ens ha faltat ha estat acabar-ho de concretar, fer com una distribució, com una programació de debò. Si, potser una progressió i una programació (M6: EM6).

Però algun mestre, a més hi afegia que li agradaria treballar amb l'avaluació dels continguts actitudinals.

Més pràctica d'aspectes que no coneixem, arribar a seqüenciar una programació en valors per l'escola i avaluar els valors (M13: RS11).

Per altra banda, es va fer una proposta al respecte de revisar les programacions que ja tenien fetes i introduir el tema de valors -cal recordar que aquest grup de mestres havia estat treballant durant molt de temps dissenyant les programacions d'Educació Física en els dos nivells de concreció-. Aquest treball, en el seu moment no va contemplar els valors de manera gaire explícita, per això proposaven fer un repàs d'aquestes programacions per introduir-hi tot el treball de valors.

Diàleg RS16

- *A veure a llarg termini si que ens ho podríem plantejar. Ho podríem lligar a les programacions de Cerdanyola. Però es clar, amb més temps (M3).*
- *Si i tant, les programacions les vam fer amb cinc cursos. Un nivell de concreció cada curs i després encara vam fer el d'activitats i el d'avaluació (M1).*
- *Va quedar molt guapo, i és una feina que a nivell individual no s'hagués fet però a nivell de grup va anar bé. Així ara el que hem de veure és si és pot concretar més o si cal canviar la metodologia de treball (F).*

Un altre aspecte més concret que s'apuntava, era el d'extrapolar el treball de valors a partir del joc i l'esport a altres àmbits educatius. En aquest cas concret es van apuntar els patis com a lloc per treballar, però també hi va haver la idea de treballar-ho des dels menjadors, o des de l'esport extraescolar.

... aquí, per exemple, si portem dos anys treballant els valors a l'hora d'Educació Física, potser el tercer any podríem veure què passa a les hores del pati (M2: EM2).

La formadora principal es va proposar fer un recull d'experiències desenvolupades a les diferents escoles que tingués relació amb l'àmbit que s'havia estat treballant, així, la proposta de continuació seria fer una publicació conjunta.

A nosaltres ens agradaria que es pogués recollir, potser en una publicació tot el que ha estat el seminari, i per tant, totes les experiències que vosaltres heu aplicat en seria una part. Serviria a altra gent, a altres col·lectius, que volguessin fer projectes d'educació en valors. Hi hauria l'experiència de l'escola Saltells, la del Carles Buïgas... (F: RS19).

Alguns mestres van fer propostes un pèl més realistes i adaptades a la seva realitat, i van proposar dissenyar i desenvolupar actuacions concretes per àmbits ben específics. Aquestes actuacions es podrien concretar en activitats molt petites, o bé en el disseny i desenvolupament d'unitats didàctiques.

És a dir, agafem una cosa concreta i la posem en pràctica. No ho sé agafem per exemple una pel·lícula d'aquestes que té una clara càrrega de valors i la posem en pràctica. Potser és poc ambiciós però és pel que estem preparats i crec que podria ser interessant (M3: RS19).

Jo, la proposta de continuïtat potser passaria per agafar una Unitat didàctica i treballar-la a fons. No ho sé, com fer les pràctiques, com introduir els valors, com avaluem. Aquesta potser seria una manera de concretar el tema (M3: RS19).

Però no voldríem acabar aquest informe sense considerar un comentari que va fer la formadora a l'entrevista, que tot i no ser massa concret desprèn un missatge que cal recollir.

Expressa la idea de que la formació hauria d'haver servit perquè els mestres cada vegada poguessin implicar-se més en els projectes d'innovació, de manera que el paper de la formadora cada vegada fos més d'assessorament que de dinamitzadora.

.... els hi podríem dir que ja poden caminar una mica sols, després de dos anys [...] aquí si que seria molt important entre tots decidir què es vol fer i comprometre's tots. I saber que allò que es vulgui fer desperta un cert interès, i que s'impliqués tothom, no ser nosaltres les que portéssim els deures, sinó tots (F: EF).

A través d'aquest informe s'ha procurat donar sentit i coherència a l'amalgama de dades que s'han estat recollint durant dos anys. A les conclusions, s'interpretarà el resultat d'aquest anàlisi i s'encararà amb la teoria que aporta la bibliografia especialitzada.

CAPÍTOL VI: CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR

CONCLUSIONS

1- Referents de la formació

- 1.1- La formació permanent del professorat
- 1.2- L'educació en valors
- 1.3- L'Educació Física

2- Determinants de la formació

3- Definició de la formació

- 3.1- L'estructura de formació
- 3.2- El contingut de la formació

4- Continuïtat de la formació

5- Repercussions de la formació

PROPOSTES DE FUTUR

1- Intervenció

- 1.1- Proposta de formació permanent per als especialistes d'Educació Física
- 1.2- Proposta de formació permanent per als Centres d'Educació primària

2- Recerca

- 2.1- Les competències del professorat de magisteri per educar en valors a través del joc motriu. Incorporació de les competències necessàries en el currículum de la formació inicial definit per Bolonya
- 2.2- La formació dels diferents agents implicats en l'activitat física i l'esport municipals en edat escolar per afavorir que la pràctica eduqui en valors

En el curs d'aquest treball hem anat explicant i justificant cadascuna de les decisions preses al llarg del procés de construcció de la tesi. Així, doncs, en els tres primers capítols exposàvem el marc teòric que despleguava els referents conceptuals de la investigació; el quart capítol l'hem dedicat al disseny metodològic de l'estudi; i el cinquè comprenia l'informe interpretatiu, en què per primera vegada presentàvem la informació recollida de la realitat, reconstruïda, en tal cas, per donar resposta a les preguntes que plantejava la tesi.

En aquest darrer capítol, finalment, donarem resposta a la pregunta que ha donat sentit a la investigació: *Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per tal que la seva pràctica eduqués en valors?*

Però, per la pròpia naturalesa de la investigació, no podem realitzar generalitzacions, ja que els resultats que presentem es troben condicionats per les característiques específiques de la situació i el context del qual emergeixen.

De manera que només volem contribuir a la comprensió de processos similars de formació permanent per al professorat d'Educació Física interessats pel fet que la seva pràctica eduqui en valors de cara a proporcionar referents que permetin avançar en futures propostes formatives.

Per altra banda, aquesta exposició de conclusions no pretén ser objectiva, sinó objectivar els resultats d'una experiència interpretada a través de l'ordenació i classificació de fets, situacions i pensaments, des d'una perspectiva molt personal, que s'ha projectat enfora per construir un discurs obert a d'altres experiències i interpretacions.

A continuació farem una nova reconstrucció interpretativa a partir de les informacions rellevants pel cas i a la llum de les teories que es recullen en la bibliografia especialitzada.

En aquest mateix capítol, tot seguit, es plantejaran possibilitats de continuació per a la intervenció i la recerca en l'àmbit d'estudi de la tesi.

CONCLUSIONS

1era conclusió

La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària respecte a la pràctica d'educar en valors només es pot entendre si es tenen en consideració els referents, els determinants, l'estructura, el contingut i la continuïtat de la formació com a elements interdependents entre ells i relacionats constitutivament.

A l'hora d'estructurar un curs de formació, cal tenir present el marc metateòric del qual aquest parteix (Gimeno,1980:51). Per tant, convé aclarir quins són els determinants i quins els referents per poder-ne contextualitzar l'experiència i respondre-hi amb lògica interna.

1- REFERENTS DE LA FORMACIÓ

2a conclusió

Els referents de la formació, a més, esdevenen continguts.

Els *Referents de la formació* són aquells ítems que, tot i no formar part de la definició del curs de formació, hi estat estretament relacionats; fins al punt de condicionar-lo i determinar-lo. I encara més: són les concepcions que il·luminen la concreció de la formació.

Però la particularitat d'aquests elements és que, a més, s'han de definir dins l'espai de la pròpia formació; és a dir, que formen part dels continguts.

3era conclusió

Els referents de la formació permanent per al professorat d'Educació Física de primària que fan que la seva pràctica eduqui en valors són la formació permanent, l'educació en valors i l'Educació Física

Un cop contrastada la interpretació de les dades extretes del cas (que determina com a referents: *la temàtica, l'educació en valors a l'escola, l'educació en valors a l'Educació Física, el paper del mestre a l'hora d'educar en valors, l'epistemologia de la formació i la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció*), així com les teories bibliogràfiques, concretem els referents de l'experiència de formació, que són: la formació permanent, l'educació en valors i l'Educació Física. Ja hem comentat que aquests eren els eixos que travessaven tot el discurs pedagògic que estem presentant.

1.1- LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

4arta conclusió

El paradigma pràctic és el que s'ajusta més a una formació permanent que pretén millorar la pràctica d'educar en valors.

La formació permanent, entesa des d'un paradigma pràctic, considera l'ensenyament com una acció social per comprendre el món; implica el discent en tot el procés i afavoreix experiències on hi hagi pràctica de principis i valors. Des d'aquest paradigma, el docent analitza i pren decisions en funció d'un judici personal extret de l'anàlisi i reflexió de la pràctica. La formació, per aquest docent, ha de vincular la teoria i la pràctica i s'ha de basar en experiències pràctiques contextualitzades dels docents (Stenhouse 1987).

5ena conclusió

El desenvolupament professional ha de ser la fita de la formació permanent.

Entenem que el desenvolupament professional del professorat s'ha d'interpretar com un procés dinàmic que va més enllà de la formació pedagògica, disciplinària o personal; com Imbernon (1999), entenem que la carrera docent només evoluciona favorablement si es contextualitza en una situació laboral concreta definida per: el salari, les estructures institucionals, els nivells de decisió, el clima de treball, la legislació laboral, la demanda del mercat...

Així, doncs, la formació és un dels elements que forma part del desenvolupament professional, però no és pas l'únic, ni possiblement el més decisiu.

6ena conclusió

La formació permanent que afavoreix el desenvolupament professional no només ha de transmetre un saber infal·libre i universal, sinó que ha de treballar amb les capacitats, les emocions i les actituds del professorat, i ha de proposar el replantejament dels propis valors i creences.

Per tant, la formació permanent que afavoreix el desenvolupament professional suposa una ampliació del concepte tradicional de formació en què l'actualització científica, didàctica i psicopedagògica era suficient, i exigeix la promoció de capacitats de reflexió crítica i autogestió per tal d'ajudar al professorat a revisar i construir nova teoria educativa.

Perquè això sigui possible, la formació permanent ha de contribuir a una millora personal i professional del docent per esdevenir un revulsiu de les millores laborals i dels aprenentatges personals i professionals.

Així mateix, també ha de desmarcar-se de les iniciatives individualistes i promocionar accions formatives col·lectives i coordinades per tal d'afavorir que la formació del professorat repercuteixi en les institucions i les pràctiques col·lectives de la professió (Imbernon, 1999).

7ena conclusió

La formació permanent ha de respondre a les necessitats de la realitat sociohistòrica en la qual es contextualitza.

El moment sociohistòric actual demana una formació que incorpori les noves tecnologies com a instruments complementaris d'informació i formació, l'obertura dels currículums a noves realitats i noves cultures, sempre entesos i aplicats des d'una realitat nacional concreta, i que impregni la professió i la formació dels valors generals que inunden els discursos socials i polítics, contextualitzant-los i concretant-los sempre en funció de la situació local (Hargreaves, 1999). Aquesta formació també ha de contemplar els espais de reflexió compartida per poder reforçar la identitat personal i professional, i alhora, treballar per afavorir la flexibilització de les estructures educatives.

8ena conclusió

El model indagatiu de formació permanent esdevé un referent per a la formació que afavoreix el desenvolupament professional.

El model indagatiu (Sparks i Loucks-Horsley, 1990; citat a Imbernon 1994) parteix d'una identificació de necessitats dels participants i de l'autoformació per arribar a teoritzar des de la pràctica. Els autors de referència són Zeichner (1983) i Elliott (1993), els quals defensen que el professorat és intel·ligent i, per tant, pot plantejar una investigació basada en la seva experiència; així, el professorat desenvolupa noves formes de comprensió quan formula les seves pròpies preguntes i les seves respostes.

Sovint cal la intervenció d'assessors externs per conduir les primeres passes d'aquest tipus de formació.

9ena conclusió

El procés de formació permanent s'estructura en tres fases: una de planificació, una altra de desenvolupament, i una darrera d'avaluació.

La descripció de les fases que configuren el procés de formació ens ajuda a fer-nos una idea més clara de les decisions i procediments que es duen a terme en el desenvolupament de l'acció. En aquest cas, es concreten en una etapa de planificació, que se solapa amb la de desenvolupament, i una altra d'avaluació (Marcelo, 1999).

10ena conclusió

Les fases de planificació i desenvolupament tenen lloc de manera simultània, perquè són interdependents i constitutives, ja que el currículum de la formació permanent que afavoreix el desenvolupament professional del docent ha de ser deliberatiu.

Les fases de planificació i desenvolupament consisteixen en la definició i posada en pràctica del currículum del curs de formació. Per mantenir la coherència interna amb la formació, aquest currículum ha de ser deliberatiu, la qual cosa significa que el subjecte participa en la seva confecció, s'identifica amb ell i s'hi compromet, aquest aspecte, a més, afavoreix la motivació. Aquesta concepció també s'anomena col·laborativa i consisteix en "un procés continu que relaciona la definició de metes, l'elaboració de polítiques, la planificació a curt i llarg termini, el pressupost i l'avaluació, de tal manera que lliga tots els nivells d'organització i garanteix l'adequada implicació de la gent segons les seves responsabilitats per portar a terme els programes" (Caldwell i Spinks, 1988; citat a Marcelo 1999:229). Aquest procés necessita assessorament i suport extern.

Per tant, és necessari que hi hagi un període de verbalització i negociació per part de tots els participants per definir correctament l'experiència. La figura del formador, a més de manifestar els seus interessos i motivacions, ha d'aportar informació sobre els possibles referents; els mestres, a més d'interessos i motivacions, han d'expressar les necessitats que els aboca la pràctica.

11ena conclusió

El currículum deliberatiu ha de ser obert i flexible, adaptable a les circumstàncies emergents.

La definició de premisses i actuacions que es planifica a priori sovint ha de ser modificada per adaptar-se als canvis de la realitat, ja que "ni els individus, ni les organitzacions són tan racionals en les seves actuacions, ni el seu comportament obeeix a un esquema d'objectius preestablerts, perquè, freqüentment, les seves metes no preexisteixen a la seva acció, sinó que són interpretades retrospectivament i generades en el curs de les mateixes" (Escudero, 1992:25).

12ena conclusió

La formació permanent ha de respectar els principis que s'apunten a continuació: la formació ha de ser un procés continu, que estigui vinculada a processos de canvi i innovació, relacionada amb el desenvolupament escolar, que la pràctica faci emergir la teoria, que el mètode de formació esdevingui contingut, que contempli la individualització i la diversificació del professorat, i finalment que afavoreixi el desenvolupament intel·lectual, emocional i social a partir de la reflexió sobre un mateix i la seva pràctica.

Segons Marcelo (1999) i Imbernon (1994), una formació permanent que afavoreix el desenvolupament professional ha de respectar els principis que s'apunten més amunt, ja que només d'aquesta manera podrà respondre a la complexitat de la realitat educativa.

13ena conclusió

Les estratègies que asseguren la coherència epistemològica de la formació que afavoreix el desenvolupament professional són: l'anàlisi de necessitats, la reflexió pràctica, l'intercanvi d'experiències entre iguals, el projecte d'intervenció en el centre i la implicació de tots els estaments escolars en el seu desenvolupament.

A la pràctica, aquests principis s'han acabat de concretar en els que es presenten tot seguit:

- Anàlisi de necessitats
 - o Assegura que el procés sigui continu per, quan es fa al principi de la formació, permet definir els continguts, i quan es fa al final marca possibles propostes de continuïtat.
 - o Recull les sensibilitats de cadascun dels participants a través de les seves opinions i creences; és a dir, que és una estratègia que contempla la individualització i diversificació del professorat.
- Reflexió pràctica
 - o Afavoreix la reflexió i l'anàlisi de la pràctica i ajuda a conceptualitzar-la; és la manera de fer-la concreta i significativa, sobretot si es tracta de formació permanent, perquè així els coneixements que es construeixen són els que es necessiten realment i, per tant, són aplicables directament. Això significa que la pràctica fa emergir la teoria.

- Ara bé, apareixien dubtes sobre si un primer període de teoria ajudaria a unificar els punts de partida del treball de valors per a tots els centres, i per tant facilitaria la reconstrucció de teoria.
 - Per altra banda, com que a la pràctica s'hi veu implicada la persona docent de forma global, aquesta reflexió pot afavorir el seu desenvolupament intel·lectual, emocional i social.
 - Ha de ser contingut i mètode per tal d'afavorir processos autònoms similars més enllà de la pròpia formació.
- Intercanvi d'experiències entre iguals
 - Ofereix la possibilitat d'analitzar la pràctica dels altres companys i compararla amb la pròpia per tal de millorar-la. Per tant, esdevé un dels motors de canvi i innovació.
 - Projecte d'intervenció en el centre i implicació de tots els estaments escolars en el seu desenvolupament
 - El projecte d'intervenció és una bona manera de concretar la teoria a la pràctica, i al mateix temps esdevé un marc ideal a partir del qual es pot reflexionar sobre la pràctica.
 - Permet implicar tot el professorat del claustre, de manera que facilita el desenvolupament escolar. Ara bé, tampoc no es poden obviar les dificultats que genera la coordinació d'un projecte en el qual cal la intervenció de diferents professionals; per això no es pot desestimar la possibilitat de construir un projecte en què només l'àrea d'Educació Física hi estigui implicada. Altres aspectes que condicionen aquesta vinculació són la relació temporal que hi ha d'haver entre la formació i el projecte i la necessitat de pertànyer a la plantilla fixa de professorat del centre per poder engrescar a l'escola.

14ena conclusió

L'avaluació de la formació ha de ser formativa i interna per afavorir una adaptació constant de l'estructura i els continguts en funció de les necessitats i demandes emergents.

Per tal d'assegurar que l'avaluació sigui formativa, s'ha de concretar en: una avaluació del diagnòstic de necessitats, una avaluació de la planificació, una avaluació del desenvolupament i una avaluació de la mateixa avaluació (Nevo, 1989).

Així mateix, ha de tenir informació suficient per poder-la triangular; per això és important disposar d'informació de diferents moments i diferents fonts i aconseguir-la a través de diferents mètodes.

Tot i així, a la pràctica, es fa difícil realitzar una avaluació tan sistematitzada, ja que resta molt temps a la formació; per aquesta raó, sovint hi ha una avaluació més informal paral·lela a la formal.

15ena conclusió

Quan la formació és avalada o subvencionada per una institució caldrà fer també una avaluació externa.

La institució que avala la formació necessita reconèixer la qualitat del curs. Per altra banda, la institució que la subvenciona ha de poder passar comptes i justificar-ne els diners invertits.

16ena conclusió

Les dimensions del coneixement que ha de promocionar un curs de formació permanent per a mestres d'Educació Física i la pràctica d'educar en valors són: els disciplinars, els pràctic-docents, els pedagògics, els personals i els contextuals.

Són diversos els autors que defineixen les dimensions del coneixement que han de constituir la formació permanent (Schön (1998), Elbaz (1983), Rimmitt i Mackinnon (1992: a Pérez Gómez, 1999), Shulman (1987: a Montero, 2001), Grossman (1994; a Montero, 2001). Però, quan aquestes dimensions s'han contrarestat amb les que han emergit del cas, s'han vist, certament, modificades.

1.2- L'EDUCACIÓ EN VALORS

17ena conclusió

La definició d'educació en valors ha de concretar-se, perquè és un referent de tota l'estructura de formació. Aquesta concreció ha de ser conseqüència d'un consens entre tots els participants a la formació; per tant, esdevindrà alhora un contingut.

L'educació en valors és la tasca intencional i sistemàtica encaminada a ajudar els individus a viure autònomament en societat. Això suposa ensenyar-los a dialogar amb ells mateixos i amb els altres per tal de construir un ideal d'actuació i d'existència

d'acord amb un criteri personal que incorpori allò social; suposa treballar perquè els individus siguin responsables i crítics amb les seves actituds; i també suposa facilitar-los la construcció d'arguments per poder donar resposta a l'entorn personal i social.

Aquesta definició té el seu origen en la pràctica dels participants a la formació i en l'estudi d'alguns referents teòrics com: Puig (1996), Ruiz Omeñaca (2004), Prat i Soler (2003).

18ena conclusió

Les definicions de valor, actitud i norma també són constructes teòrics que esdevenen referents i continguts de la formació.

El valor és un ideal, un horitzó d'actuació o existència que se situa en l'abstracte i només té sentit quan es disposa en una realitat concreta. El valor, per tant, només existeix des de la perspectiva humana i la seva relació amb l'entorn; d'aquesta manera, té una vessant social i una altra d'individual que en determinen el caràcter dicotòmic: objectiu-subjectiu.

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

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

Aquestes definicions també tenen el seu origen en la pràctica dels participants a la formació i en l'estudi d'alguns referents teòrics com: Puig (1993, 1996), Ruiz Omeñaca (2004), Prat i Soler (2003), González Lucini (1990) i Bolívar (1992).

19ena conclusió

La pràctica d'educar en valors sorgeix com a conseqüència de l'anàlisi de les diferents formes d'entendre l'educació construïdes a partir d'experiències pràctiques i realitats molt personals: finalitat de l'educació en valors a l'escola, implicacions de l'educació en valors per als mestres, implicacions de l'educació en valors per a l'escola, espais i horaris per educar en valors a l'escola i la responsabilitat social que s'atribueix a l'escola a l'hora d'educar en valors.

Els participants en el cas aporten la següent informació al respecte:

- *Finalitat de l'educació en valors a l'escola.* Poden ser múltiples: afavorir la construcció d'una persona integral, formar persones adaptades a la societat, saber ser i estar per ser feliç i, finalment, educar per al respecte. Si portem l'anàlisi més allà, veiem que les finalitats de l'educació en valors coincideixen amb les mateixes que se li havien atribuït al llarg de la història. Tal com hem apuntat en el segon capítol, en funció dels posicionaments que s'adquireixin, les accions docents que s'emprenquin també seran diferents.
- *Implicacions de l'educació en valors per als mestres:* També poden ser molt variades: reflexionar sobre qualsevol pràctica educativa, ja que totes porten una elevada càrrega de valors, sistematitzar i donar coherència a les accions que formen part del procés d'ensenyament-aprenentatge, proposar i potenciar accions positives que enriqueixin la pròpia persona, la relació amb els altres i les interaccions amb l'entorn, integrar coneixements, habilitats i comportaments en la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge, afavorir la construcció de persones crítiques i autònomes que siguin capaces d'adaptar-se a la societat i modificar-la si cal, transmetre les normes i comportaments de l'entorn en el qual es viu i treballar a partir de les actituds.
- *Implicacions de l'educació en valors per a l'escola.* Quan l'escola es planteja educar en valors cal que defineixi una filosofia comuna que quedi concretada en els documents de centre i sigui coneguda per a tot el professorat. A continuació, aquest ideari es pot portar a terme a partir de l'organització del dia a dia o bé a través de projectes que, a més, garanteixen la vivenciació i la significativitat dels aprenentatges de l'alumnat. També cal conscienciar a l'alumnat del fet que està construint la seva escala de valors. En definitiva, quan l'escola es planteja educar en valors, ha de tenir en compte els següents aspectes: hi ha d'haver coherència entre els valors que es transmeten i l'ideari de l'escola; ha de treballar amb projectes globals que contemplin les necessitats de tots els mestres i l'alumnat (l'organització del dia a dia també ha de respirar els valors que s'estan treballant); cal fer que l'alumnat sigui conscient del treball que s'està fent, és a dir, que el treball de valors ha de ser conscient i significatiu; i, finalment, l'escola ha de treballar conjuntament amb les famílies.
- *Espais i horaris per educar en valors a l'escola.* A més dels horaris i els espais reservats per a desenvolupar els currículums propis de les diferents àrees, es pot educar en valors a l'hora del pati, a les tutories, a les colònies, a les reunions de delegats, mitjançant l'ambientació dels passadissos, a partir de la revista de

l'escola, organitzant jornades i monogràfics o bé setmanes culturals. És a dir que encara queda molt d'espai per a innovar sobre l'educació en valors.

- *Responsabilitat social que s'atribueix a l'escola a l'hora d'educar en valors.* La societat imposa tota la responsabilitat educativa als mestres, però al mateix temps els priva de poder treballar correctament i poder portar a la pràctica la tasca que aquesta els encomana. Per tant, la tasca del mestre consisteix en equilibrar els valors universalment acceptats amb els que es posen de manifest a l'entorn, i en buscar la manera d'apropar l'escola a la realitat de l'alumnat per tal de poder garantir la transferència dels aprenentatges.

20ena conclusió

La pràctica de l'educació en valors requereix treballar a partir de les actituds.

Quan l'objecte de formació és la vessant més pràctica de l'educació en valors, convé treballar i reflexionar bàsicament a partir de les actituds, perquè són pragmàtiques i, per tant, observables.

L'experiència ha demostrat que, durant la formació, és tant important fer reflexionar i treballar amb les actituds del professorat com amb les de l'alumnat, les quals, en certa manera, esdevenen l'objectiu final de qualsevol educació en valors a l'escola.

Així, doncs, eduquem en valors a partir de les actituds.

21ena conclusió

L'educació en valors requereix el posicionament respecte d'una sèrie de plantejaments que la història i la teoria presenten com a problemàtics i que defineixen clarament el paper del mestre: relativisme o universalisme dels valors, professorat neutral o bel·ligerant, educació en valors des de l'autonomia o des de la raó dialògica, tractament disciplinari o interdisciplinari de l'educació en valors, educació en valors des de paràmetres del currículum ocult o bé del currículum explícit.

- *Relativisme o universalisme dels valors:* La resposta al plantejament de relativisme o universalisme dels valors es troba a mig camí entre ambdues opcions, en el qual la jerarquia de valors es construeix sobre una base universalment acceptada, una altra de relativa en funció de la societat i, finalment, una opció personal determinada per la identitat individual (Ruiz, Omeñaca, 2004).
- *Professorat neutral o bel·ligerant:* Hi ha uns valors susceptibles de ser transmesos activament –els valors universals– i uns altres que el propi alumnat haurà d'escollir

en funció de la seva identitat i personalitat: els valors relatius. Així, doncs, és molt important que qualsevol acte educatiu sigui conscient dels valors que transmet i alhora prengui una actitud més neutral o més bel·ligerant en funció del lloc que ocupi el valor en qüestió en la jerarquia de valors (Trilla, 1992).

- *Educació en valors des de l'autonomia o des de la raó dialògica*: És necessari educar les persones des del diàleg i per al diàleg, perquè siguin capaces de comportar-se amb criteris morals, des de la perspectiva que ofereixen la raó i la comprensió crítica (Puig, 2003).
- *Tractament disciplinar o interdisciplinari*: L'ideal de l'educació en valors és el treball interdisciplinari i transversal que, a més, impliqui els agents educatius més allunyats de l'escola. (Gutiérrez, 2003).
- *Educar des dels paràmetres del currículum ocult o des del currículum explícit del docent*. En el PEC, tant el professorat com els òrgans de gestió de l'escola hi trobaran els referents per a guiar la reflexió del currículum explícit i de l'implícit per tal de planificar una educació en valors coherent (Santos Guerra, 2006).

22ena conclusió

La formació, a través de la reflexió i l'anàlisi dels aspectes apuntats anteriorment, ha d'afavorir el posicionament dels mestres per tal de definir el seu rol en la pràctica de l'educació en valors respecte a: la neutralitat o bel·ligerància del professorat, la influència dels valors personals, el posicionament i l'actuació del professorat en el desenvolupament de la tasca docent, la responsabilitat del mestre a l'hora d'educar en valors i la relació entre el professorat i la família, i el professorat i l'escola.

- *La neutralitat o bel·ligerància del professorat*. La neutralitat és necessària davant dels valors sobre els quals l'alumnat s'ha d'anar posicionant per definir la seva pròpia escala valorativa i construir la capacitat d'emetre judicis de valors en les situacions que es vegi implicat. En canvi, quan està en joc l'ideari dels drets humans, cal actuar amb bel·ligerància perquè és una escala de valors inqüestionable que s'ha de transmetre com a vàlida.
- *La influència dels valors personals*. Els mestres esdevenen models i, per tant, els seus valors es mostren com a referents; de manera que és important que l'especialista sigui conscient d'aquesta realitat i reflexioni i actuï amb coherència entre allò que mostra i allò que vol transmetre. Ara bé, des del punt de vista del món globalitzat, és important considerar que els valors del mestre que tenen sentit

en la seva cultura potser són qüestionables en la cultura diversa del seu alumnat. Per tant, convé tenir cura de no caure en l'error d'imposar el model propi com a únic i vàlid.

- *Posicionament i actuació del professorat en el desenvolupament de la tasca docent.* Alguns valors són innegociables i cal fer-los prevaler quan es presenten conflictes de valor a l'aula; aquestes situacions es poden resoldre a través de la imposició per atribució de poder o bé per la imposició justificada a partir del benefici que li suposa a l'alumnat. També cal destacar la importància de tenir informació per poder posicionar-se correctament i, per tant, la necessitat que el professorat la faci arribar a l'alumnat. En tot cas, és molt important actuar amb coherència i respecte envers l'alumnat.
- *Responsabilitat del mestre a l'hora d'educar en valors.* El mestre, a l'aula, ha de demostrar que controla la situació i ha de prendre decisions per aconseguir que la classe funcioni. Ara bé, a partir d'aquí cal relativitzar les conseqüències de les decisions que el mestre ha pres, perquè de vegades falta informació per poder prendre una decisió ajustada a la realitat, sobretot quan les situacions que es produeixen a l'aula tenen l'origen fora de l'escola.
- *Relació professorat-família i professorat-escola.* El mestre ha d'estar coordinat amb la família i amb l'escola per poder educar en valors de manera coherent. Però de vegades la relació amb les famílies és difícil de concretar per manca sensibilització per part d'alguns pares i mares i també perquè la situació laboral d'algunes famílies tampoc ho afavoreix. Respecte a la relació amb l'escola, cal treballar per tal que tot el professorat conegui els documents del centre.

23ena conclusió

La construcció de la personalitat moral és la tendència d'educació en valors que manté coherència epistemològica amb la formació permanent del professorat d'Educació Física respecte a la pràctica d'educar en valors que hem definit i amb els posicionaments respecte dels aspectes polèmics de l'educació en valors que ja hem apuntat.

Les teories de *Construcció de la personalitat moral* (Puig, 2000) consideren que la moral es construeix a partir de l'elaboració i reelaboració de formes de vida i dels valors que es consideren correctes i adequats per a cada situació. La moral esdevé un producte cultural que depèn de la comunitat i de la individualitat. Així, doncs, la moral no ve donada ni s'escull, sinó que exigeix un esforç de construcció personal, social i

cultural, la qual cosa vol dir que davant dels problemes morals és important analitzar les situacions i trobar solucions tant de manera individual com col·lectiva.

Per tant, el diàleg amb un mateix i amb els altres constituirà un procés de construcció autònoma de la personalitat moral.

24ena conclusió

El docent, durant l'etapa de primària, esdevé referent i facilitador del procés de construcció de la personalitat moral.

En el procés de construcció de la personalitat moral, la socialització i l'autonomia moral (Puig, 2000) esdevenen les dues principals finalitats; per assolir-les, convé, sobretot durant les primeres etapes, que hi hagi un membre de la societat que condueixi aquest procés d'inserció i individualització socials.

Aquests referents –guies– són variats: la família, els amics, els mitjans de comunicació, etcètera. Però l'agent educatiu per excel·lència és l'escola –és l'agent al qual, socialment, se li atribueix la tasca educativa- i, per tant, el mestre és el primer responsable d'educar de manera sistemàtica i planificada; en conseqüència, esdevé el referent i el facilitador d'aquest procés.

25ena conclusió

Les dimensions de l'educació en valors que afavoreixen la construcció de la personalitat moral i que s'han de treballar a l'etapa de primària són les següents: la consciència moral, l'autonomia moral, el judici moral, l'empatia i la presa de perspectiva social, l'autoconeixement i l'autoestima, l'autorregulació, els sentiments i les emocions morals, els valors, els hàbits i les virtuts. Totes elles permetran que l'alumnat assoleixi una darrera dimensió, posteriorment, que és la d'obertura del sentit (Puig, 2000).

- *Consciència moral.* Ha de permetre a l'alumnat fer-se conscient del que ha fet i analitzar-ho en termes de valor.
- *Autonomia moral.* A primària, s'evoluciona de la moral heterònoma a l'autònoma, de manera que en les primeres etapes els valors s'hauran de presentar –i si convé imposar– de manera reflexionada per part del docent; així, l'alumnat podrà comptar amb les bases per construir la seva pròpia jerarquia de valors.
- *Judici moral.* L'educació hauria de presentar situacions d'aprenentatge complexes en les quals es requerís la implicació del judici moral. Així, doncs, els dilemes

morals de Kohlberg podrien esdevenir una eina interessant per tal d'activar aquests processos.

- *Empatia i presa de perspectiva social.* En definitiva, és necessari que el docent faciliti situacions en les quals sigui necessari posar-se en el lloc de l'altre per tal d'entendre com l'actuació individual afecta el col·lectiu, i així poder comprendre i interpretar els altres punts de vista i canviar els propis.
- *Autoconeixement i autoestima.* Per incidir sobre l'autoconeixement, serà necessari potenciar la clarificació de valors i fer conscient de les conductes que s'hi associen; a través d'aquest treball, l'alumnat podrà reconèixer-se a si mateix i autoimposar-se reptes i límits ajustats a les seves possibilitats per tal d'augmentar l'autoestima.
- *Autorregulació o el control d'un mateix.* A nivell educatiu, caldrà treballar perquè l'individu entengui els efectes que les seves accions produeixen sobre si mateix, sobre els altres i sobre l'entorn. A mesura que és capaç de ser responsable d'aquests efectes, augmentarà el grau de reflexió previ a la presa de decisions i les possibilitats d'autorregular³⁸ la pròpia conducta.
- *Sentiments i emocions morals.* Com que els sentiments i les emocions són uns reguladors de l'acció moral, serà molt important introduir espais per a l'educació emocional i ensenyar a l'alumnat a interpretar les emocions –pròpies i alienes– que desencadenen les diferents accions portades a terme per ells mateixos o pels que els envolten.
- *Valors.* Cal transmetre a l'alumnat la idea que hi ha uns valors socials inqüestionables que convé omplir de sentit mitjançant la contextualització a partir de la pròpia experiència
- *Hàbits i virtuts.* L'educació en valors a l'escola sovint es treballarà a partir d'hàbits, perquè estan estretament relacionats amb la pràctica i, per tant, són observables, característica que els converteix en un bon principi per a la reflexió.
- *Obertura de sentit.* Aquest darrer aspecte no es treballarà de forma explícita a primària, ja que el nivell d'abstracció és excessivament elevat. Ara bé, a través del treball de les altres dimensions s'aniran posant les bases per poder-lo introduir a secundària.

³⁸ Per arribar a un nivell d'autorregulació de la conducta, prèviament el subjecte passa per dues etapes: una primera en la qual la regulació és programada biològicament, i una segona que és programada socialment.

26ena conclusió

La pràctica d'educar en valors a l'escola es concreta en dissenyar i desenvolupar pràctiques morals i construir ambients on es puguin desenvolupar de forma coherent. Des d'aquesta perspectiva, el professorat és el responsable que això s'esdevingui.

La pràctica de l'educació en valors és un espai d'intervenció educativa i un lloc de trobada entre l'acció del subjecte i la cultura d'una comunitat. Puig (2003:130) apunta que "una pràctica moral és un curs d'esdeveniments culturalment establerts que permet enfrontar-se a situacions que, des d'un punt de vista moral, resulten significatives, complexes i conflictives". Des d'aquesta perspectiva, "cal entendre els educadors com a dissenyadors de pràctiques i constructors d'ambients morals" (Puig, 2003:259).

27ena conclusió

Els condicionants de les pràctiques que eduquen en valors són la influència del professorat en el disseny i desenvolupament de pràctiques morals, i l'ambient en què aquestes pràctiques es desenvolupen.

- La reflexió sobre *el professorat* es concreta en l'anàlisi de la personalitat i del currículum ocult que transmet (Van Mannen, 1998; Campos, 2002; Jackson, 2003, Puig 1996, 2003; Terricabres, 1998, 2004; Torres, 1994), la planificació de l'acció educativa (Puig, 2003; Terricabres, 1998; Guitart, 1993) , i la coordinació amb la resta de la comunitat educativa (Armengol i altres, 2000; Terricabres 1998, Puig, 1998, 2000).
- La possibilitat de construir un *ambient moral* ha de tenir en compte l'organització i infraestructura dels espais (Puig, 2003; Prat i Soler, 2003); la definició de rols i jerarquies en la presa de decisions (Puig, 1998; Ruiz Omeñaca, 2004; Kolhgberg: citat a Hersh, Reimer, i Paolitto, 1984); les mostres visuals amb contingut moral (Jackson i altres, 2003); i els rituals i cerimònies (Jackson i altres, 2003).

28ena conclusió

L'escola educa en valors a través de situacions educatives que esdevenen pràctiques morals –o pràctiques que eduquen en valors– en el moment que la finalitat de les mateixes és conscient i coherent amb els principis de l'educació en valors. Alguns exemples de pràctiques que eduquen en valors són: la mediació com a aprenentatge per a la resolució de conflictes, l'aprenentatge per

projectes, l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge-servei, les campanyes de sensibilització, les activitats puntuals per a una sessió o unitat didàctica, l'acció tutorial i l'educació en valors com a disciplina del currículum.

A la bibliografia no hem trobat cap referència que especifiqués que aquestes són pràctiques morals –o pràctiques que eduquen en valors-, però analitzant les seves característiques les hem pogut classificar com a tals.

Cadascuna d'elles es troba definida i sistematitzada per diversos autors, alguns dels quals marquen els referents per a la seva aplicació: Aprenentatge per resolució de conflictes (Puig i Martín, 1998; Generalitat 2005), Aprenentatge per projectes (Hernández i Ventura, 1992), Aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson: 1991, citat a Omeñaca 2004:173), Aprenentatge Servei (Puig i altres, 2006), Campanyes de sensibilització, Activitats puntuals per a una sessió o Unitat Didàctica (Jackson i altres, 2003; Puig i Martín, 1998), l'Acció tutorial (Puig i Martín, 1998), i l'Educació en valors com a disciplina del currículum regular.

1.3- L'EDUCACIÓ FÍSICA

29ena conclusió

L'Educació Física que manté coherència amb els posicionaments plantejats fins ara i amb la realitat social a la qual ha de respondre és la que es troba sota el discurs de participació i que té com a objectiu educar per al moviment i a través del moviment.

L'Educació Física que respon a la racionalitat pràctica entén la matèria com una àrea des de la qual es pot fomentar la participació i l'educació cap a la cultura física. Des d'on es pot considerar la matèria com un context per educar en els plans motrius, intel·lectuals i afectius de l'alumnat (Lòpez, 2003).

És a dir, treballa amb la idea d'educar per al i a través del moviment.

Educa per al moviment perquè l'Educació Física és l'única àrea del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu; però també educa la vessant cognitiva, afectiva i social a través del moviment, ja que és un bon mitjà per fer-ho.

30ena conclusió

Les característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors són: el caràcter lúdic i vivencial, l'elevada motivació que desperta en la majoria

d'alumnat, el caràcter explícit de les conductes motrius, el gran nombre de relacions personals, l'aparició de conflictes constants, la manifestació de les emocions i les sensacions amb moltes formes i a diferents intensitats, el llenguatge universal de l'esport i el moviment, el potencial de treball cooperatiu, superació i esforç, les normes inherents en el joc i l'esport, la constant presència social i mediàtica, el caràcter ambivalent de l'esport.

És important que els participants a la formació reflexionin sobre les característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors per tal de justificar la idoneïtat de treballar a partir de l'àrea i per poder-les utilitzar com a recursos.

Aquestes característiques han de ser referent i, alhora, contingut de la formació del professorat; per això, a més de considerar les aportacions teòriques d'alguns autors (Sanchez- Bañuelos,1992; Ruiz Omeñaca, 2004; Parlebas 1996; Prat, M. i altres, 2004; Duran, 2003), cal que reflexionin sobre la pròpia pràctica.

31ena conclusió

Els valors o actituds que la matèria permet treballar estan molt relacionades amb les situacions que apareixen en l'àrea d'Educació Física i les experiències que experimenta l'alumnat i que li generen conflicte de valor i, per tant, sobre les quals l'alumnat s'ha de posicionar.

Alguns exemples són: exercicis amb presència de competició o bé realitats en les quals els hàbits higiènics hi estiguin implicats, i també entorns en què la participació i l'acceptació de tot tipus d'alumnat hi estiguin en joc.

Un treball focalitzat sobre les situacions anteriorment esmentades permet incidir sobre algunes actituds com: cooperació, acceptació de la derrota i la victòria, *fair-play*, acceptació de les normes, treball en equip, esforç, control de l'agressivitat, neteja personal, acceptació del propi cos i el del altres, acceptació de les normes i els hàbits de salut, gust per l'activitat física, acceptació de les diferències personals i les dels altres, autosuperació; i totes les actituds relacionades amb el joc i l'esport en temps de lleure, com per exemple l'autogestió.

32ena conclusió

L'educació en valors des de l'àrea d'Educació Física necessita moments de reflexió sense renunciar al màxim temps de pràctica motriu. Una de les maneres d'abordar aquesta doble intenció és treballar de manera interdisciplinària.

La implicació de tot el centre permet atribuir l'exercitació pràctica en l'horari d'Educació Física i les reflexions sobre la pràctica motriu en altres horaris com els de tutoria, ensenyaments alternatius, socials...

Ara bé, és molt important la implicació de tots els mestres per tal que aquest tipus de treball doni resultats, i si no és possible, cal considerar la tasca important que es pot fer només des de l'àrea.

Per altra banda, cal fer un esforç per ordenar i seqüenciar el treball de valors, encara que sigui un objectiu difícil, com a conseqüència de la flexibilitat del currículum i la llibertat del professorat a l'hora de portar-lo a la pràctica.

33ena conclusió

El treball interdisciplinari centrat en les situacions que generen conflictes en l'àrea d'Educació Física requereix una coordinació molt gran de l'especialista amb la resta de tutors.

Aquesta situació permet implicar la comunitat educativa en les propostes que provenen de l'àrea d'Educació Física i, per tant, demostrar la riquesa i les possibilitats de l'àrea a l'hora d'afavorir el desenvolupament integral de l'alumnat.

Altrament, la figura de l'especialista permet dedicar força temps a l'àrea per poder innovar i millorar-la.

Tot i així, no es pot menystenir la figura de l'especialista que, a més, exerceix de tutor, ja que d'aquesta manera es facilitaria el treball interdisciplinari i es generarien forts vincles afectius amb l'alumnat, la qual cosa facilitaria l'educació en valors.

Però com que no és possible que el mestre d'Educació Física sigui al mateix temps especialista i tutor, en aquest cas, la millor opció és que l'especialista es responsabilitzi de l'àrea, però que es coordini molt bé amb la resta de tutors.

34ena conclusió

La pràctica d'educar en valors des de l'àrea d'Educació Física pren sentit quan se centra en la reflexió i la presa de decisions sobre la influència del professorat en el disseny de pràctiques i la construcció d'ambients morals per a desenvolupar-les.

La pràctica d'educar en valors des de l'àrea d'Educació Física té els mateixos condicionants que els de qualsevol altra àrea curricular, ara bé, la concreció d'aquests condicionants és el que varia.

Així, doncs, sent l'especialista d'Educació Física el responsable de l'àrea, alhora serà el protagonista de dissenyar i desenvolupar pràctiques morals en un ambient moral favorable.

35ena conclusió

Els condicionants de la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física es concreten en: la influència del professorat i la construcció d'ambients morals.

La influència del professorat d'Educació Física a l'hora d'educar en valors requereix una reflexió i una presa de decisions respecte a l'anàlisi de la personalitat i el currículum ocult, la planificació de l'acció educativa per ser coherent amb el que es vol transmetre i la coordinació amb la resta de la comunitat educativa.

Per altra banda, la construcció d'ambients morals suposa una reflexió i una presa de decisions al voltant de l'organització i la infraestructura, els rols i la jerarquia en la presa de decisions, les mostres visuals amb contingut moral i els rituals i cerimònies.

A través de la reflexió d'aquests paràmetres, i a tall d'exemple, el professorat ha de poder identificar els valors implícits i els explícits que es desprenen de les seves pràctiques.

Influència del professorat:

- L'anàlisi de la personalitat i el currículum ocult: L'especialista d'Educació Física, igual que qualsevol altre docent, sovint reproduceix en la seva pràctica –i a través del currículum ocult– els valors i les formes que ell va experimentar en pràctiques anteriors d'activitat física (Pascual, 1997). La reflexió sobre el *currículum ocult* de l'especialista haurà d'incidir sobre diferents qüestions: gènere, rendiment o participació, competitivitat i *fair-play* o multiculturalitat.
- La planificació de l'acció educativa, per ser coherent amb el que vol transmetre: cal que hi hagi una coherència axiològica entre la pràctica que es planifica per a l'àrea d'Educació Física i les finalitats del currículum que es proposa al DCB (1992).
- La coordinació amb la resta de la comunitat educativa: Gutiérrez (1995: 209) una vegada analitzada la importància de l'entorn social per a la formació dels valors i les actituds des de l'activitat física i l'esport, presenta un model orientat cap a la intervenció de tots els agents socials des d'una perspectiva ecològica. Però perquè sigui possible cal un compromís de treball i una voluntat de canvi per part de les

famílies, les escoles, els mitjans de comunicació i els responsables de l'esport extraescolar. Així, doncs, el professorat especialista haurà de liderar la *coordinació del centre educatiu amb la resta de la comunitat escolar* en referència al model d'activitat física i esport que es proposi des del centre.

Construcció d'ambients morals:

- L'organització i la infraestructura: Es refereix a la gestió de l'espai i del temps durant la sessió i a tots els aspectes que tenen a veure amb les instal·lacions i el material.
- Els rols i la jerarquia en la presa de decisions: En l'àrea d'Educació Física aquest aspecte de la metodologia es concreta en aspectes com l'autonomia o heteronomia dels alumnes en la gestió de les tasques o dels grups de treball, en la relació amb les normes i el seu compliment i també en el repartiment de les tasques.
- Les mostres visuals amb contingut moral: També a tall d'exemple podem parlar de les informacions que es fan arribar a l'alumnat a través de cartells que es pengen al gimnàs. Podríem parlar de la seva finalitat, de la temàtica, de l'estètica, dels autors...
- Els rituals i cerimònies: Els rituals i les cerimònies de l'àrea d'Educació Física requereixen una reflexió al voltant de la seva finalitat, el moment i la relació amb la resta de la comunitat educativa.

36ena conclusió

La pràctica d'educar en valors des de l'àrea d'Educació Física també suposa dissenyar pràctiques que eduquin en valors. Alguns exemples de pràctiques que eduquen en valors específiques de l'àrea d'Educació Física són: el programa de responsabilitat personal i social; el model de desenvolupament de valors a l'Educació Física; el programa d'autogestió a l'Educació Física; la metodologia basada en les actituds; l'aprenentatge per a la resolució de conflictes a l'Educació Física; l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia a l'Educació Física-Reptes motrius cooperatius; les tasques motrius dissenyades considerant la seva lògica interna; i les intervencions puntuals (projectes i recursos per a l'Educació Física).

En aquest cas tampoc hem trobat cap referència a la bibliografia que especifiques que aquestes són pràctiques morals –o pràctiques que eduquen en valors-, però analitzant les seves característiques les hem pogut classificar com a tals.

Les pràctiques que eduquen en valors i que responen concretament a l'àrea d'Educació Física estan referenciades per a la seva definició i aplicació a través de diversos autors: el programa de responsabilitat personal i social (Hellison, 1995); el model de desenvolupament de valors a l'Educació Física (Wandzillak,1985); el programa d'autogestió a l'Educació Física (Lorente, 2005); la metodologia basada en les actituds (Pérez Pueyo, 2004); l'aprenentatge per a la resolució de conflictes a l'Educació Física (Ruiz Omeñaca, 2004); l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia a l'Educació Física-Reptes motrius cooperatius (Grineski, 1996); les tasques motrius dissenyades considerant la seva lògica interna (Omeñaca,2004); i les intervencions puntuals (projectes i recursos per a l'Educació Física).

37ena conclusió

El paradigma pràctic entén la formació permanent del professorat d'Educació Física com un procés a través del qual el professional ha d'avaluar i reconstruir –si cal- la seva pràctica per tal que aquesta suposi, per a l'alumnat, la comprensió i la participació en les experiències motrius que l'ajuden a créixer.

El paradigma pràctic advoca per una formació del professorat d'Educació Física que, segons Fraile (1998), capacita els docents per posar en pràctica i avaluar el seu propi currículum de manera autònoma.

Els docents formats, des d'aquest posicionament, no entenen el currículum escolar només com "l'adquisició de determinades habilitats i destreses físiques, sinó que són persones obertes i empàtiques, capaces de construir en l'àmbit escolar un currículum sustentat, per una banda, en un clima d'aprenentatge sensible, en el qual cada alumne pugui sentir-se bé amb ell mateix; i per l'altra, en situacions d'aprenentatge que estimulin el judici personal de cada alumne, conferint-li la comprensió de les experiències d'aprenentatge que possibiliten la participació en les àrees del moviment, amb el propòsit que aprengui sobre ell mateix com a subjecte físic, emocional i social" (Macazaga, 2004:69).

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

2- DETERMINANTS DE LA FORMACIÓ

38ena conclusió

Els determinats de la formació són aquells paràmetres que esdevenen significatius a l'hora de definir una realitat de formació i, per tant, són aquells elements que s'han de considerar per tal d'adaptar el curs de formació a la realitat a la qual s'ha d'impartir. Són el grup, la logística i la temàtica.

Els factors determinats de la formació que afavoreixen el desenvolupament professional són estudiats per Villar (1990) i Marcelo (1999). A partir de les seves aportacions contrastades amb les dades extretes del cas; podem concloure que els factors determinats de la formació són:

- el *grup*, que segons Villar (1990) i Marcelo (1999), es defineix a través del propi professorat, de les seves necessitats i expectatives i de la cultura del centre. En el cas, aquests paràmetres es poden concretar en: la trajectòria del grup, la consolidació del grup, la diversitat personal i professional dels participants, el grau de cohesió del grup en el moment de fer la formació, el nivell de compromís dels participants en el treball i l'assistència, el nombre de participants i la possibilitat d'incorporar gent nova a mig curs.
- la *logística*, segons els mateixos autors, cal estudiar la política educativa i el context i la situació de la formació. A la pràctica estem parlant de: el lloc on es fa la formació, el calendari de treball, la durada de la formació, l'horari, el funcionament, el repartiment de tasques i definició de rols i el reconeixement de la formació.
- la *temàtica del curs*; Villar (1990) afirma que la temàtica defineix els continguts, però a la pràctica s'observa que també defineix la metodologia.

3- DEFINICIÓ DE LA FORMACIÓ

39ena conclusió

La formació queda definida per una estructura i uns continguts.

L'estructura és més generalitzable (objectius, continguts, metodologia, característiques de les sessions, activitats i materials, avaluació i l'organització del projecte d'intervenció a l'aula en el cas que sigui necessari), però els continguts hauran de ser definits en cada ocasió en funció de les necessitats dels participants.

3.1- L'ESTRUCTURA DE FORMACIÓ

3.1.1- ELS OBJECTIUS

40ena conclusió

Els objectius del curs són aquells que concreten les finalitats del procés de formació i estan formulats com a principis de procediment en funció de les creences, les necessitats i les expectatives que els participants manifesten.

Els principis de procediment són les inquietuds i finalitats formatives sobre un tema. Es defineixen d'una manera racional i concreta –per afavorir la planificació–, però molt oberta –per permetre la modificació constant–. Segons Bruner (1997), són els principis d'intervenció.

Aquesta fórmula manté coherència interna amb el posicionament epistemològic de la formació, que com s'ha apuntat anteriorment correspon a la racionalitat pràctica.

3.1.2- ELS CONTINGUTS

41ena conclusió

Els continguts de la formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària i la pràctica d'educar en valors responen a: els coneixements disciplinaris, els coneixements pedagògics, els coneixements personals, els coneixements pràctic-docents i els coneixements culturals-contextuals; i cada un d'aquests blocs s'ha de concretar amb els respectius continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

- *Bloc I: Coneixement disciplinaris.* Relacionats pròpiament amb l'Educació Física i l'educació en valors.
- *Bloc II: Coneixements pràctic-docents.* Relacionats amb el saber fer del mestre a l'hora d'educar en valors.
- *Bloc III: Coneixements pedagògics.* Fan referència a la tasca d'educar, a la manera de portar a terme tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Com que el curs és de formació permanent, aquest bloc queda molt reduït als continguts específics de la disciplina amb la qual s'està treballant; en un curs de formació inicial, en canvi, caldria proposar uns continguts més generals.
- *Bloc IV: Coneixements personals.* Relacionats amb la vessant personal del mestre -respecte els valors i les actituds- i a seva influència en la pràctica docent.

- *Bloc V: Coneixements cultural i contextual.* Fan referència als coneixements que ha de tenir el mestre per poder entendre l'escola com un agent que es modifica a través de la cultura i el context.

3.1.3- LA METODOLOGIA

42ena conclusió

La metodologia és l'aplicació coherent d'uns sistemes d'actuació que faciliten la consecució dels objectius –o principis de procediment– predeterminats (o emergents) i el treball dels continguts que s'hi associen.

La metodologia, en el transcurs de la formació, s'ha d'anar definint en base a tres indicadors: el paper de la formadora en el curs, la relació entre els participants i la formadora; i finalment, els aspectes que fan referència a la presa de decisions que determinen el funcionament del curs.

- *Paper de la formadora.* La formadora ha d'adaptar-se a les necessitats de la formació en cada moment. Els principals rols són els de coordinadora-organitzadora de tota la formació, el d'assessora en les propostes i tasques que el mestre desenvolupa a l'aula, el d'informadora de totes aquelles opcions que poden interessar els mestres i, finalment, també ha d'assumir tasques investigadores de la pròpia pràctica i del propi procés de formació que va progressant.
- *Relació participants-formadora.* La relació entre els participants i la formadora marcarà la dinàmica del grup; per tant, és molt important que la formadora sàpiga analitzar la situació i reconduir-la en funció de l'objectiu de cada instant de la formació.

Una relació jeràrquica permet un control del grup, necessària sobretot en la moderació de debats i en la reconducció de les dinàmiques buides i encallades cap a d'altres d'interessants per al grup.

En les relacions més paral·leles, la formadora pot adoptar actituds facilitadores per afavorir el desenvolupament dels debats; o motivadores per incentivar al professorat a la participació; o actives participant en els debats.

També hi pot haver relacions en les quals la formadora cedeixi tot el protagonisme als participants amb la intenció que prenguin la iniciativa en l'exposició d'experiències i propostes.

- *Presa de decisions.* La formació pot ser més democràtica, i la responsabilitat més compartida, com més experiència tinguin els mestres i la formadora en aquest tipus de metodologia.

Per altra banda, també és important que les decisions preses siguin flexibles i modificables al llarg del curs per tal de millorar la formació, o per apropar-se a una necessitat emergent per part dels participants.

3.1.4- SESSIONS, ACTIVITATS I MATERIALS CURRICULARS

43ena conclusió

Els participants, juntament amb la formadora, han de decidir respecte a les sessions: quins continguts s'han de treballar, qui les prepara, quina ha de ser l'estructura general, i quines característiques han de tenir.

Aquesta forma de procedir respon clarament al model de professional reflexiu de Shön (1992), que entén que el professorat és alhora objecte i subjecte de formació, i per tant té un paper actiu en tot el procés, perquè és qui millor sap i entén quines són les seves necessitats en cada moment i de la manera que pot respondre-hi.

44ena conclusió

Les tasques i activitats que ha de proposar el curs responen als objectius que pretén la sessió. En tot cas, per tal de ser coherent amb la formació que s'ha apuntat fins ara, haurà de tenir activitats de reflexió docent, d'autoconeixement, de confecció de propostes, d'innovació per a l'aula, d'intercanvi d'experiències, de caràcter pràctic, de dinàmica de grups, de conceptualització i d'avaluació.

- *de reflexió docent:* per afavorir la reflexió sobre la pràctica docent del mestre.
- *d'autoconeixement:* per reflexionar sobre els valors que hi ha rere les seves accions i la voluntat de transmetre coherentment el que pensa.
- *de confecció de propostes didàctiques:* per construir, conjuntament o individualment, guions o pautes d'acció i elaboració de propostes per aplicar a les classes d'Educació Física.
- *d'innovació per a l'aula:* per diversificar les opcions de pràctica a l'aula impartides per professorat especialitzat.
- *d'intercanvi d'experiències:* per conèixer altres realitats.
- *de caràcter pràctic:* l'objectiu d'aquest tipus d'activitats no ha de ser tant l'aplicació immediata de les activitats a l'aula, sinó poder trencar amb una dinàmica excessivament monòtona i introduir la teoria a partir de la pràctica vivenciada.

- *de dinàmica de grups*: per afavorir un bon clima i participació entre el professorat. Aquesta dinàmica és molt necessària quan es tracta d'exposar davant del grup les opinions, creences i valors que subjuguen la pràctica individual de cada un .
- *de conceptualització*: dissenyades exclusivament per a poder transmetre o concretar alguns conceptes teòrics.
- *d'avaluació*: per tal de valorar el funcionament del curs i poder anar reajustant tot el que calgui.

45ena conclusió

Els materials curriculars han de facilitar la consecució dels objectius i continguts que es plantegin; per això, caldrà determinar el moment que es lliuren al professorat. Per altra banda, la formació permanent ha de contemplar tres tipus de material curricular: el que facilita la consecució del curs, el d'aplicació i millora del treball a l'aula i el que ajuda a valorar i millorar el curs.

La conclusió respecte a la tipologia de material curricular sorgeix després de fer una anàlisi dels materials lliurats i de la seva funció al llarg del curs.

3.1.5- AVALUACIÓ

46ena conclusió

L'avaluació són totes aquelles valoracions formals, o informals, que es generen de forma conscient per poder recollir *feed-backs* de la formació.

Nevo (1988) diu que cal definir-ne els objectius, els continguts, la metodologia, els agents implicats i la temporalització.

Només d'aquesta manera els resultats que se n'extreuen són significatius per als participants, de manera que esdevenen instruments d'informació i millora.

3.1.6- ORGANITZACIÓ DEL PROJECTE

47ena conclusió

L'organització del projecte requereix que els participants justifiquin la vinculació del projecte a la formació, defineixin la relació entre la formació i el projecte, coneguin les implicacions escolars del projecte i coneguin diferents tipus de projectes que poden programar.

- *Justificació de la vinculació del projecte a la formació*. El projecte d'intervenció es planteja amb dues finalitats: transformar les reflexions i els aprenentatges en una pràctica explícita, i donar un marc pràctic sobre el qual es pugui reflexionar.

- *Definició de la relació entre la formació i el projecte.* La planificació d'un *projecte d'intervenció per a l'Educació Física per educar en valors* ha de formar part dels continguts del curs.

També s'ha de contemplar en el curs un espai per a plantejar dubtes que genera el seu desenvolupament a l'escola, i un altre per presentar l'experiència, de tal manera que esdevingui aprenentatge per a la resta de participants.

- *Implicacions escolars en el projecte.* Plantejar un projecte transversal i global a l'escola des de l'àrea és molt difícil; per tant, cal considerar i dissenyar una primera proposta des de l'àrea i posteriorment explicar l'experiència a la resta de la comunitat escolar proposant una ampliació de participació.
- *Tipus de projecte d'intervenció.* Els projectes que es poden desenvolupar depenen molt de les necessitats i la idiosincràsia de cada escola.

Alguns exemples són el desenvolupament d'unes jornades culturals amb una temàtica específica de l'educació en valors plantejada des del prisma del joc i l'esport; treballar un tema concret específic de l'educació en valors des de l'àrea d'Educació Física; fer un projecte de patis on s'incidís sobre les actituds i valors que es manifestaven de forma espontània entre el joc de l'alumnat; desenvolupar un projecte de reflexió a les tutories sobre la resolució de conflictes; afavorir una participació democràtica en l'organització del joc i l'esport a través de les reunions de delegats; plantejar un projecte de reptes cooperatius des de l'àrea d'Educació Física; programar i participar en una campanya de joc net interescolar; implicar tota l'escola en un monogràfic que treballi al voltant de l'educació en valors a través del joc i l'esport (la més transversal i factible); i finalment, Introduir en el pla estratègic de l'escola un conjunt d'intervencions respecte a la temàtica en qüestió.

3.2- EL CONTINGUT DE LA FORMACIÓ

48ena conclusió

El contingut de la formació serà definit pels participants a través de l'estructura que els referents teòrics en els quals s'hagin posicionat prenguin sentit en la seva realitat concreta.

En aquest cas, els referents han estat la formació permanent, l'educació en valors i l'Eduació Física, i els posicionaments presos són els que s'apunten a continuació:

Formació permanent

- Paradigma pràctic-crític, model indagatiu
- Característiques que afavoreix el desenvolupament professional
- Factors determinants
- Currículum deliberatiu
- Dimensions del coneixement pràctic, social i de fins, propostes i valors educatius

Educació en valors

- Posicionaments davant l'educació en valors
- Característiques que afavoreixen la construcció de la personalitat moral i dimensions personals que la constitueixen.
- Pràctiques d'educació en valors condicionades per la influència del professorat en el disseny i el desenvolupament, i per l'ambient moral en què es desenvolupen

Educació Física

- Concepte d'Educació Física participativa-educativa
- Característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors
- Característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física des d'un paradigma pràctic i crític
- Pràctiques d'educació en valors, condicionades per la influència del professorat en el disseny i el desenvolupament, i per l'ambient moral en què es desenvolupen en el context de l'Educació Física.

4- CONTINUÏTAT DE LA FORMACIÓ

49ena conclusió

Qualsevol proposta de formació ha de plantejar possibilitats de continuació.

La realitat educativa és complexa i canviant i, per tant, les necessitats del professorat varien en funció de la variabilitat d'aquest context. Així, doncs, quan s'entén que la finalitat de la formació permanent és respondre a les demandes i les necessitats dels professionals de la docència, només té sentit una formació que té possibilitats de continuació (Imbernon, 1994).

50ena conclusió

Algunes propostes per donar continuïtat a la formació són: fer una planificació de l'educació en valors al llarg de l'escolaritat, modificar les programacions que ja hi ha fetes a les escoles per introduir innovacions en el treball de valors, extrapolar el treball de valors a partir del joc i l'esport a altres àmbits educatius, fer un recull d'experiències a una publicació, dissenyar i desenvolupar actuacions específiques per als diferents àmbits i treballar conjuntament en la construcció d'unitats didàctiques.

Totes aquestes propostes responen a les inquietuds que han manifestat els participants en el curs de formació.

5- REPERCUSSIONS DE LA FORMACIÓ

51ena conclusió

Les influències de la formació sobre la pràctica d'educar en valors van molt relacionades amb la capacitat de la formació per desenvolupar la competència de reflexió sobre la pràctica del docent.

Ja hem comentat que el protagonista de les pràctiques que eduquen en valors és el professorat com a dissenyador de pràctiques morals i constructor d'ambients favorables (Puig, 2003).

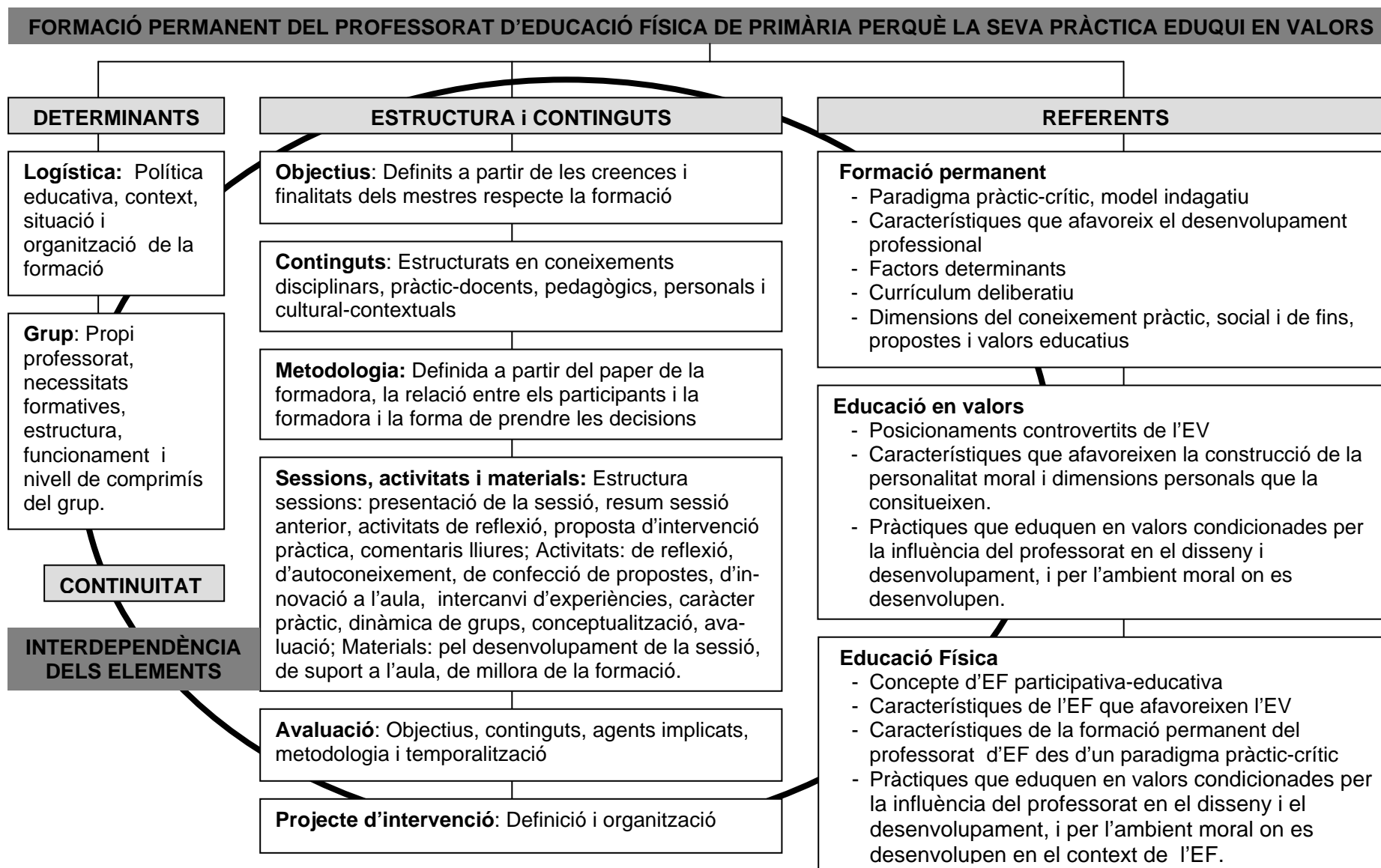
Aquestes influències sobre les pràctiques només s'han pogut comprovar a partir de l'anàlisi feta mentre ha durat la formació, però no es pot assegurar que s'integrin en el currículum de manera més o menys estable, ja que aquesta afirmació només es podria fer a través d'un estudi longitudinal.

A la figura que es presenta a continuació es recull la resposta a la pregunta que ha guiat la tesi: **Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqui en valors?**

En certa manera, apunta els paràmetres que la tesi ha considerat que caldria contemplar a l'hora de dissenyar un nou curs de formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària respecte a l'educació en valors. Les dades han sorgit després de fer una anàlisi de la teoria i una interpretació de les dades recollides de l'experiència de formació motiu d'estudi.

Per tant, les dades que es presenten a la figura es complementen amb la informació que s'ha anat treballant al llarg de la tesi.

Així, doncs, la figura 15 (F15) apunta tots els elements que caldria considerar de manera interdependent en el moment de dissenyar i desenvolupar un curs de formació per a professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqués en valors.



F15: Relació entre els diferents aspectes que s'han de contemplar a l'hora de planificar la formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària perquè la seva pràctica eduqui en valors

1- PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Es presenten dues propostes, la primera de les quals s'adreça als especialistes d'Educació Física, i la segona als centres escolars.

1.1- FORMACIÓ PERMANENT PELS ESPECIALISTES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Consisteix en desenvolupar un nou curs de formació permanent per a professorat d'Educació Física de primària respecte a l'educació en valors a les escoles, contemplant cadascuna de les conclusions que s'han pogut extreure d'aquest cas.

OBJECTIUS O PRINCIPIS DE PROCEDIMENT

- Reflexionar sobre la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física per tal de millorar-la
- Intercanviar experiències, opinions i punts de vista respecte a la pràctica docent del professorat d'Educació Física en relació a la pràctica d'educar en valors
- Recollir propostes d'intervenció docent per millorar la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física
- Aplicar propostes d'intervenció docent per millorar la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física.
- Construir coneixement teòric a partir de la pràctica d'educar en valors des de l'Educació Física
- Elaborar propostes de millora per a la formació de professorat d'Educació Física respecte a la pràctica d'educar en valors

CONTINGUTS

Bloc I: DISCIPLINARS

A- Conceptuals

- Concepte de valor, actitud i norma
- Models d'educació en valors
- Dimensions personals educables respecte a l'educació en valors
- Debilitats i fortaleces de l'Educació Física per educar en valors
- La resolució de conflictes per educar en valors a l'Educació Física
- Definició de les situacions conflictives a l'àrea d'Educació Física: la competició, els hàbits higiènics, la participació, l'acceptació de la diversitat i la comunicació.

B- Procedimentals

- Reconeixement i diferenciació d'actituds, valors i normes a la pràctica

- Identificació de l'origen de les situacions conflictives
- Identificació dels aspectes educables respecte als valors de cadscuna de les situacions conflictives
- Disseny d'intervencions didàctiques contemplant tots els nivells de concreció.

C- Actitudinals

- Reflexió sobre la matèria amb actitud crítica
- Creació i innovació de la matèria
- Predisposició a l'actualització i la innovació mitjançant la lectura d'autors reconeguts.

Bloc II: PRÀCTIC-DOCENTS

A- Conceptuals

- Metodologies d'educació en valors lligades als diferents paradigmes
- Recursos de l'educació en valors
- Recursos d'educació en valors específics per a l'àrea d'Educació Física
- Recursos per a la resolució de conflictes
- Educar en valors a través del tacte docent
- La construcció de projectes que afavoreixen el treball de valors

B- Procedimentals

- Identificació de les situacions que es presenten conflictives i anàlisi de les causes: contacte corporal entre l'alumnat, manca de participació, problemes per acceptar la diferència, la competició i el treball dels hàbits higiènics
- Reflexió sobre la pròpia pràctica i prendre decisions per a intervenir a través de pràctiques planificades, millorant les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades, la metodologia utilitzada i també sobre les possibilitats de fer propostes interdisciplinàries dins el centre
- Reflexió sobre la pròpia pràctica i les implicacions d'aquesta sobre les situacions d'aparició espontània: sobre els comentaris morals i sobre els conflictes. Que es concreta en: fórmules per a la prevenció de conflictes; el tipus de comunicació que els mestres mantenen amb l'alumnat en funció de l'objectiu que volen aconseguir; la forma de fer els agrupaments de l'alumnat per a realitzar les activitats; el plantejament i la lògica interna de les activitats

C- Actitudinals

- Actitud autocrítica i reflexiva envers la pròpia pràctica
- Predisposició a millorar professionalment
- Predisposició a compartir experiències
- Motivació per provar, generar i aplicar nous recursos

Bloc III: PEDAGÒGICS

A- Conceptuals

- Tractament dels continguts actitudinals en el DCB
- Definició de les responsabilitats dels diferents membres de la comunitat educativa contemplats en els documents de centre
- Idoneïtat de les adaptacions curriculars individualitzades respecte als continguts actitudinals

B- Procedimentals

- Disseny, aplicació i forma d'implicar el centre en un projecte d'intervenció educativa de caire transversal que tingui com a referència l'educació en valors des de l'Educació Física
- Disseny i desenvolupament d'una unitat de programació que faci referència a la intervenció d'educació en valors des de l'Educació Física
- Planificació d'activitats, emfatitzant els aspectes metodològics que podrien influir a l'educació en valors
- Introducció de l'educació en valors a tots els documents pedagògics: PEC, PCC, programacions...

C- Actitudinals

- Acceptar que educar en valors és una forma d'entendre el procés educatiu

Bloc IV: PERSONALS

A- Conceptuals

- El paper dels valors personals del mestre en l'educació en valors
- Mecanismes de transmissió dels valors personals del mestre a la pràctica educativa

B- Procedimentals

- Identificació dels valors personals respecte a les situacions conflictives que es plantejaven
- Reconeixement dels valors personals atribuïts a l'educació en general i a l'Educació Física en particular.

- Identificació de les actituds i habilitats que afavoreixen el treball en equip i la relació amb l'alumnat

C- Actitudinals

- Actitud oberta i sincera amb un mateix i amb els altres a l'hora d'interpretar els valors personals
- Actitud realista davant dels canvis que es poden exercir sobre la pròpia personalitat
- Actitud de millora constant

Bloc V: CULTURALS-CONTEXTUALS

A- Conceptuals

- Descripció dels agents educatius
- Idiosincràsia de cada centre educatiu i, per tant, necessitat de contextualitzar les intervencions
- Coordinació entre l'etapa de primària i secundària per facilitar la coherència del que s'ensenya
- Funcions i serveis del Centre de Recursos
- Oferta de formació i activitats per l'alumnat que ofereixen diferents institucions del municipi

B- Procedimentals

- Identificació dels valors de l'entorn social a l'escola
- Reconèixer els valors i l'ambient propi de l'escola
- Influència de l'estatus de l'Educació Física en el plantejament de propostes
- Lectura de l'ambient de l'aula, com a entorn més proper, i relació amb els altres agents
- Implicació de l'escola al barri

C- Actitudinals

- Actitud engrescadora i optimista a l'hora de plantejar projectes a l'entorn
- Actitud solidària envers els companys amb menys experiència tot facilitant informació o recursos i materials

METODOLOGIA

La presa de decisions serà cada vegada més democràtica, ja que la pròpia metodologia afavorirà l'autonomia dels participants. Per això, el rol de la formadora i la relació que aquesta mantindrà amb els mestres anirà variant cada moment.

SESSIONS, TASQUES I ACTIVITATS I MATERIALS CURRICULARS

Les sessions

Cada sessió es presentarà a través d'un ordre del dia i amb tot el material curricular que es necessiti per al desenvolupament de la sessió.

L'estructura de les sessions serà: presentació, resum de la sessió anterior, activitat de reflexió –unes vegades sobre la pràctica i unes altres sobre els valors del mateix docent–, explicació d'una proposta d'intervenció pràctica per l'aula, espai de comentari lliure.

Es procurarà que les sessions siguin amenes –incloent activitats que impliquin la participació del professorat–, i motivants –procurant fugir de les rutines marcades per la ubicació espacial i la metodologia–, i finalment sense tasques per desenvolupar a casa.

A cada sessió es reservarà un espai per parlar del dia a dia de l'escola i de l'aplicació de materials i recursos proposats.

S'anirà variant el responsable de cada sessió: de vegades serà la formadora, els mestres participants, i en altres ocasions el personal extern.

Tipus de tasques i activitats

Es proposaran tasques i activitats variades:

- de reflexió docent: estudi de casos, frases inacabades o bateria de preguntes socràtiques.
- d'autoconeixement: exercicis de clarificació de valors a partir de dilemes morals, frases inacabades, el baròmetre de valors i videofòrum.
- de confecció de propostes didàctiques: construcció, individual o grupal, de guions o pautes d'acció i elaboració de propostes per aplicar a les classes d'Educació Física.
- d'innovació per l'aula: totes aquelles que el professorat vagi determinant.
- d'intercanvi d'experiències: si no sorgeix de manera espontània es faran petites interpellacions o es programaran activitats específiques.
- de caràcter pràctic: activitats i exercicis que impliquin l'exercitació motriu.
- de dinàmica de grups: activitats de dinàmica de grups plantejades en la mateixa formació o bé activitats programades per fer en altres moments: sopars, participació a conferències...

- de conceptualització: frases inacabades, explicacions teòriques, videofòrums, lectura d'articles...
- d'avaluació: activitats d'avaluació i valoració.

Materials curriculars

Es lliuraran a l'inici de cada sessió per tal de poder desenvolupar-la correctament, i al final del curs, a través d'un dossier que recollirà tot el material utilitzat.

Tipus de material:

- Els que afavoreixen el desenvolupament de les sessions: fitxes d'exercicis, articles o fragments de llibres, imatges: anuncis, fragments de pel·lícules o gravacions de classes pràctiques o presentacions teòriques amb *power point*.
- Els que es consideren un suport per al treball de valors a l'escola: bibliografia especialitzada, fitxes de recursos per treballar els valors a l'aula, guions per fer intervencions didàctiques, experiències...
- I finalment els que faciliten la millora de la formació: fitxes de valoració i recull de conclusions.

AVALUACIÓ

Objectius de l'avaluació

- Corregir les febleses que plantegi la formació.
- Adaptar la formació a les necessitats que sorgeixin.
- Implicar els mestres en el disseny i desenvolupament de la formació a través de la reflexió i l'anàlisi.
- Controlar la qualitat de la formació per tal d'aconseguir el reconeixement per part de l'ICE.

Continguts de l'avaluació

S'avaluaran el seminari de formació i el projecte d'intervenció en el centre, que són els dos components més importants que configuren la formació.

El guió de l'avaluació contindrà una reflexió al voltant dels aspectes positius i els aspectes negatius del seminari de formació respecte a la dinàmica, els materials, el calendari i l'horari. També es deixarà un espai per fer noves propostes i altres suggeriments.

El projecte d'intervenció s'avaluarà a partir de l'organització pròpiament dita del projecte: nivell d'aplicació, durada del treball, àrees implicades, i també a través dels resultats obtinguts: intervenció de l'alumnat de pràctiques, implicació de la resta de l'escola i material generat.

Els guions estaran oberts a d'altres opinions i comentaris.

Agents implicats en l'avaluació

Els agents implicats en l'avaluació seran els mestres, la investigadora i la formadora; tots ells aportaran informació diferent, però amb l'objectiu de millorar el mateix: la formació.

Metodologia d'avaluació

Hi haurà una avaluació planificada i formal que es farà a través dels guions descrits anteriorment de manera individual i per escrit per tal de comentar-ho grupalment a posteriori; i una altra de més informal que es farà oralment a un grup seleccionat de persones per tal d'obtenir un *feed-back* immediat i concret.

Temporalització de l'avaluació

L'ideal seria poder obtenir una valoració cada dia, però el temps del que es disposa no ho permet, per això se'n farà una de formal al final de cada any i algunes d'informals en el moment que es necessiten *feed-backs* concrets.

1.2- PROPOSTES DE FORMACIÓ PERMANENT PER ALS CENTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Apunta a la possibilitat de dissenyar i desenvolupar formació per a les escoles per tal de facilitar un projecte integrat *d'Educació en valors a través del joc, l'activitat física i l'esport*.

1er any: Formació i disseny del projecte

	ÀMBIT	PARTICIPANTS	DURADA
MI: Mou-te, juga net i aprèn	Àrea d'Educació Física	Formadora Especialista d'EF	1er trimestre 1 cop a la setmana 1 h i mitja
MII: Jugar i fer esport també em fa créixer	Interdisciplinari, tota l'escola	Formadora Especialista d'EF Cap d'estudis i coordinadors de cicle	2on trimestre 1 cop a la setmana 1 h i mitja
MIII: Tothom juga, tothom es diverteix	Patis	Formadora Especialista d'EF Coordinador de patis	3er trimestre (1 mes i mig) 1 cop a la setmana 1 h i mitja

MIV: Aquí també volem joc net	Activitats físiques extraescolars	Formadora Especialista d'EF Coordinador d'Activitats extraescolars Representant de l'AMPA	3er trimestre (1 mes i mig) 1 cop a la setmana 1 h i mitja
--	--------------------------------------	---	---

Q24: Proposta de formació pels centres educatius

2on any: Assessorament i aplicació.

Durant el primer trimestre: Assessorament 1h i mitja cada 15 dies a l'escola.

També durant el primer trimestre: Xerrades de sensibilització: una al claustre, una a l'AMPA i una als monitors d'activitats físiques extraescolars.

2- PROPOSTES DE RECERCA

Com a conseqüència d'haver participat en la investigació que hem estat descrivint al llarg d'aquesta tesi, es plantegen nous reptes de recerca que completarien la informació que s'ha aportat.

Tot seguit, es plantegen les dues temàtiques que podrien complementar el camp d'estudi de la tesi.

2.1- LES COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT DE MAGISTERI PER EDUCAR EN VALORS A TRAVÉS DEL JOC MOTRIU. INCORPORACIÓ DE LES COMPETÈNCIES NECESSÀRIES EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓ INICIAL DEFINIT PER BOLONYA.

A través d'aquesta proposta es pretén concretar quines són les competències professionals pròpies dels docents per educar en valors utilitzant el joc motriu com a eix vertebrador.

A continuació, es concretaria l'estructura curricular –definida segons els paràmetres de Bolonya– que hi donaria resposta.

2.2- LA FORMACIÓ DELS DIFERENTS AGENTS IMPLICATS EN L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT MUNICIPAL EN EDAT ESCOLAR PER AFAVORIR QUE LA SEVA PRÀCTICA EDUQUI EN VALORS.

Aquesta nova proposta sorgeix com a conseqüència de la demanda feta pels ajuntaments que ha rebut el *Grup de Recerca Valors en Joc*.

La recerca tindria sentit quan plantegem que l'educació en valors és més eficient quan s'impliquen tots els agents educatius –Model ecològic de Gutiérrez (1995).

LÍMITS I POSSIBILITATS

Un estudi d'aquestes característiques sempre té límits i mancances, per això, sempre que la llegeixes tens la sensació de que està inacabada o poc actualitzada.

Ara, en el moment de tancar-la, i després d'haver fet l'última revisió, m'arriba a les mans nova informació que modificaria l'estudi.

Però he pres la decisió –juntament amb els directors de la tesi- de deixar-la malgrat els canvis que suposaria contemplar els processos de conversió europea en el sistema d'estudis universitaris, l'aplicació del Pacte Nacional d'Educació i les seves influències en el sistema educatiu català, la concreció de la nova llei educativa (LOE) a les nostres aules, les noves teories d'educació en valors que es van gestant en els diversos grups de recerca de casa nostra,

Així doncs, entenc que la complexitat i el canvi són inherents a la realitat educativa i formativa, i per això, amb aquesta tesi, no pretenc tancar cap porta definitivament, sinó obrir-ne moltes d'altres.

Espero que aquest punt de vista, aquesta interpretació sobre una situació i un moment molt concret, esdevingui el punt de partida de noves i futures recerques.

El tancament de la tesi suposa deixar enrera una etapa de formació que m'ha fet créixer com a persona i professionalment. A partir d'ara, m'agradaria concretar tots aquests aprenentatges a la nova etapa que comença.

BIBLIOGRAFIA

1- BIBLIOGRAFIA CITADA A LA TESI

1.1- INTRODUCCIÓ

- Cardús, S. (2003). *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: La campana.
- Carr, W.; i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castiñeira, A. (2004). *Ens fan o ens fem?* Barcelona: Pòrtic Visions.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Lincoln, Y. i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

1.2- CAPÍTOL I: FORMACIÓ DEL PERMANENT DEL PROFESSORAT

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al SXXI*. Barcelona: UNESCO.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2006). Document provisional del Pla Marc de formació permanent 2005-2010.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier and Kappa Delta Pi.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croomhelm.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

- Escudero, J. M. i López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- European Ministers in charge of Higher Education. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague*. A <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html> [consultat el 20 de setembre de 2006]
- European Ministers in charge of Higher Education. (1999). *The Bologna Declaration*. A <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html> [consultat el 20 de setembre de 2006]
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). Sociedad, Escolaridad y Educación Física en la Tercera Ola de Civilización. A Devís, J. (Coord). *La Educación Física, el deporte y la salud en el S.XXI*. Alcoi: Marfil.
- Fraile, A. (2003). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. A Fraile, A. (Ed), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva
- Freire, P. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil, P (2002). La construcción del saber profesional. A Bañuelos, F. (Ed). *Didáctica de la Educación Física* (pp. 301-326). Madrid: Prentice Hall.
- González, J. i Wagenaar, R. (Eds). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hernández Álvarez, J.L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. A Fraile, A. (Ed), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica i transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Imbernon, F. (1987). *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova Educació.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. Pérez Gómez, A.; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Eds), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 181- 207). Madrid: Akal.
- Joyce, B. i Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner. A neglected species*. Houston: Gulf.
- Macazaga, A. M. (2003). *Proceso Formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la Investigación Acción: Un estudio de Casos*. Leiola: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. A Marcelo, C. (Ed.), *La función docente* (pp. 85-102). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. A Marcelo, C. (Ed.), *La función docente* (pp. 47-83). Madrid: Síntesis.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. A House, E.R. (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London : The Falmer Press.
- Pérez Gómez, A.; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Ed.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Shulman, L.S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. A Wittrock, M (Ed), *La investigación en la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Sparks, D. i Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. A Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). New York: McMillan.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Mad.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós Educador.
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. A *Journal of teaching education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. A Pérez Gómez, A; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 78-118). Madrid: Akal.

1.3- CAPÍTULO II: EDUCACIÓ EN VALORS

- Armengol, C.; Feixas, M. i Pallarès, R. M. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bolívar, A. (1998). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.

- Campos, O. (2002). Principales falacias en la educación moral. A *Revista Iberoamericana de educación* www.rieoei.org/deloslectores/460Campos.pdf [consultat octubre 2006]
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calvé.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Cardús, S. (2003). *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: La Campana.
- Cela, J. (2001). *Calaix de mestre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al SXXI*. Barcelona: UNESCO
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). *Formació per a la convivència*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. A <http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm> [consultat el 14 de setembre de 2006]
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). *Normativa escolar pel curs 2005-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. A <http://www.gencat.net/educacio/centres/instruccions0506.htm> [consultat el 2 de febrer de 2006]
- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Londres: Leffer and Simons.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Freinet, C. (1972). *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. A *Revista Bordon*, 52(4), 523-536.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longman.

- González Lucini, F. (1993). La educación en los valores y actitudes y los diseños curriculares. *Aula*, (16-17), 69-71.
- Guitart, R. (1993). Los contenidos actitudinales en los proyectos de centro. A *Aula* (16-17), 72-78.
- Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hersh, R.; Reimer, J.; i Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jackson, P. W.; Boostrom, R. E.; i Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrotru.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. i Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, X. (2005). L'aprenentatge Servei: escola de ciutadania. A *Actes Jornades d'educació en Valors*. Tarragona: Senderi.
- Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. A *Cuadernos de Pedagogía* (201), 8-11.
- Ortega, P.; Mínguez, R.; i Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de cultura económica
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Espanya: Morata.
- Pérez Juste, R. (1997). Sociedad, valores y educación. Ponència en el *Seminario sobre sociedad, valores y educación*. A <http://wwwn.mec.es/cesces/ramon.html> [consultat 23 de setembre de 2004]
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Prat, M. i Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: INDE.

- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.M. (2004). Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola. Article elaborat com a document de discussió en el seminari: "El sector públic i el sector privat: una visió de futur de l'escola concertada en un nou entorn social." Organitzat per la Fundació Jaume Bofill. A <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=09.02> [Consultat 3 de gener de 2007]
- Puig, J. M. i Martin, X. (Eds.). (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. I Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedre.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dickinson.
- Quintana, J. M. (1999). Educación en la postmodernidad y crisis de valores. Presentat a XVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación obligatoria. *Competencias básicas del alumno*. Guadalupe (Cáceres).
- Raths, L.; Harmin, M. i Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- Romañà, R. i Trilla, J. (1993). Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela. A *Aula* (16-17), 5-12.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Santos Guerra, M.A. (2006). Currículum oculto y educación en valores. A http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_2215.shtml [consultat el 12 gener 2007]
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Terricabras, J. M. (2004). *Atreveix-te a pensar*. Barcelona: La Campana.
- Terricabras, J.M. (1998). *I a tu què t'importa? La tria personal i l'inteès col·lectiu*. Barcelona: La Campana

- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar i la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista. A *Actes del Seminari d'educació en Valors. Educar per la integració i la igualtat d'oportunitats (pp.36-63)*. Palma de Mallorca: Fundació Sa Nostra.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

1.4- CAPÍTULO III: EDUCACIÓ FÍSICA

- Ajuntament de Barcelona. Campaña Conta fins a tres. A <http://www.comptafinsatres.com> [consultada el 20 de febrer de 2007]
- Almond, L. (1976). Teacher involvement in curriculum planning. A Kane, J. (ed). *Curriculum development in Physical Education* (pp.97-121). Londres: Crosby Lockwood Staples.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC-Morata.
- Ausubel, D.; Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. El desarrollo de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bantulà, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo
- Bantulà, J., Mora, J.M (2005). *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. A *Revista de Educación* (311), 13-49.

- Blázquez, D. (2006). La gestión de la clase en Educación Física. Barcelona: INDE. A http://www.inde.es/inde_1.html [consultat el 3 de febrer de 2007]
- Carranza, M i Mora J.M. (2003) *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2006). *Pla Marc de Formació permanent 2005-2010*. A <http://www.gencat.net/educació...> [consultat 4 de febrer de 2006].
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1992). *Document Curricular Base. Primària*. A www.xtec.es/estudis/primaria/08_normativa/d75_92.pdf [consultat 6 de setembre de 2004].
- Devís, J. i Antolín, P. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: La revisión de un estudio de casos. A *Educación Física, deporte y Salud en el siglo XXI*. (pp: 61-85). Alcoy: Marfil.
- Devís, J. i Molina, J.P. (2001). La Educación Física escolar: Funciones, racionalidad pràctica e ideología. A Blázquez, B. (Ed). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Devís, J.; Fuentes, J. i Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. A *Revista Iberoamericana de Educación*, 39. www.rieoei.org/rie39a03.htm [consultada 10 de febrer de 2007]
- Durán, J. (2003). Deporte y ética. Presentat en el *VII Congreso y Asamblea de deporte para todos*. Madrid.
- During, B. (1996). Hacia una ciencia de la acción motriz: fundamentos y perspectivas. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0, 5-14.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Escarti, A. (coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó.

- Fernández-Balboa, J. M. (1993): Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education. *A Quest*, (45) 230-254.
- Fernández Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo SXXI*, 25-42.
- Fraile, A. (1996). Un estudio de casos sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. A Del Villar (Ed.) *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. (pp 278-300) Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Fraile, A. (1998). Des del aprendizaje cooperativo al colaborativo: Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Física. A *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 163-172). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Fraile, A. (2001). Revisión y propuesta en la formación de los maestros en Didáctica de la Educación Física. A *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el S XXI*. (pp: 177-193).
- Gimeno, S. i Fernández, M. (1980) La formación del profesorado de EGB. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Guitart, R.M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. (2006). *Juegos ecológicos con botellas de plástico*. Barcelona: INDE
- Gutiérrez, M. (2005). *Juegos ecológicos con palos y varas*. Barcelona: INDE
- Gutiérrez, M. (2004). *Juegos ecológicos con piedras y palos*. Barcelona: INDE
- Grinski, S. (1996). Cooperative learning in physical education. A *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- Grundy, S (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte, la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Taurus.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Juncà, A.; Soler, S.; Prat, M.; i Font, R. (2005). El deporte: una oportunidad para educar en valores. A Martínez, V. (Ed.), *10 valores del deporte*. Aro azul. Madrid: Media deporte y comunicación.
- Kellner, H. (1999). *¡No te enfades! Resolución positiva de los conflictos*. Bilbao: Mensajero.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. València: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Lavega, P i Lagardera, F. (2002). Aprender a cooperar. Cooperar para aprender. Por una pedagogía de las conductas motrices de cooperación. A *Actes del V Congrés de ciències de l'esport, l'Educació Física i la recreació*. Lleida: INEFC-Lleida. (pp. 233-244).
- Lleixà, T. (2003).: *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- López, V.; Monjas, R. I Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- López, V. (2003). La resolución de conflictos en el aula de educación física. A *Tàndem*, (13). Barcelona: Graó.
- Lorente, E. (2004). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral).
- Macazaga, A. M. (2003). *Proceso Formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la Investigación Acción: Un estudio de Casos*. Leiola: Universidad del País Vasco.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). *Ley Orgánica de Calidad Educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Ley Orgánica Educativa*. Madrid: MEC.
- Mora, J.M.; Diez, R. i Llamas, J. (2003). *Un mundo en juego*. Barcelona: INDE
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para obrar*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. A *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes* (0) 15-29.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos deportes y sociedades: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pascual, C. (1997). Análisi contextual en la formació del profesorado de educación física. *Revista de educación* (313), 161-178.
- Pérez Pueyo, A. (2004). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la educación secundària obligatoria en la LOGSE. Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en las actitudes*. Universidad de León (Tesis Doctoral).
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prat, M; Font, R; Soler, S i Calvo, J. (2004). Educació en valors, esport i noves tecnologies. A *Apunts. Educació Física i esport* (78). Dossier L'esport: diàleg universal. 83-90. INEFC, Barcelona.
- Prat, M.; i Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J.; Omeñaca, R. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo
- Sánchez Bañuelos, F. (1998). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. A Blázquez, D. (Ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Seners, P. (2001): *La lección de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.

- Soler, S.; Juncà, A.; Tirado, M. A. i Prat, M. (2005). L'esport en la nostra vida quotidiana i els mitjans de comunicació: possibilitats per a una anàlisi crítica a l'educació secundària. *Revista Catalana de pedagogia* (3) 217-237.
- Soler, S.; Prat, M.; Juncà, A.; Tirado, MA. (2007). Esport i societat: una mirada crítica. Vic: Eumo.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Mad.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. València: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. A *Revista de Educación* (311) 123-134.
- Valors en Joc. A <http://dewey.uab.es/valors> [consultat el 10 de setembre de 2006]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós.
- Vaquero, A. (2000). *Claves para la Formación del Profesorado de Educación Física des de una perspectiva Crítica: Análisi de un proceso formativo y alternativas*. Tesi lligada a la Universitat del País Basc.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Viciano, J.; Salinas, F. i Lozano, L. (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. A *Lecturas: Educación Física y Deporte* www.efdeportes.com/efd97/planif.htm [consultada el 15 de febrer de 2007]
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). A www.xtec.es [consultada el 20 de febrer de 2007]
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación* (282), 227-251.

1.5- CAPÍTOL IV: DISSENY METODOLÒGIC

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. A Pérez, A.; Barquín, J. i Angulo, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: AKAL.
- Bruner, A. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Caplow, T. (1972). *La investigación sociológica*. Barcelona: Laia.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L. i Mannion, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Erikson, F. (1992). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza* (pp. 125-301). Madrid: Paidós/MEC.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Goetz, J. P. i Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. i altres (2001). *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Síntesis.
- Heinneman, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós/ICE de la UAB.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lincoln, Y. i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

- Medina, J.L. (1996). Análisi de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. A *Pedagogía del cuidado: Racionalidad, tradición y poder en el Currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. i Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: CA Sage.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (vol. II). Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G.; Gil, F. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2005). *Introducción al análisis de datos cualitativos ATAS-ti*. Manuscrit no publicat, Barcelona.
- Stenhouse, L. (1994). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (Eds.). (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, J. (Ed) (1983). *Qualitative Methodology*. California. SAGE.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

2- ALTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Abad, M. L. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (Ed). (1987). *L'avaluació de plans de formació permanent del professorat*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. A Pérez, A; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, inversión y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- Arruza, J. (2002). *Influencia en el deporte escolar de un programa de iniciación deportiva globalizada, basado en la enseñanza de valores*. Manuscrit no publicat.
- Arruza, J. (2002). Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte. A *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (7), 56-74.
- Barber, H. (1982). Teaching attitudes and behaviors through youth sports. A *Journal of Physical education, recreation and dance*, 53 (3), 21-22.
- Barbero, J. I. (2003). Cultura corporal, vida cotidiana (y educación física). Presentat al congrés *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior*. Valladolid.
- Bárcena, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de educación* (300), 105-132.
- Barquín, J.; Angulo, J. i Pérez, A. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.
- Bartolomé, M. (1979). Los valores en los distintos humanismos y su proyección en la experiencia educativa. *IEPS. Educación y valores*, 39-166.
- Bartolomé, M. (1984). Educación en valores y maduración personal. *Revista de investigación educativa* (3).
- Bartolomé, M. (1992). La investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa* (20), 7-36.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de grupo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: INDE

- Blizek, W. (2000). Ethics and the educational community. *Studies in philosophy and education*, 19(3), 241-251.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores i actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.
- Bolívar, A.; Taberner, J. i Ventura, M. (1995). Orientaciones actuales en la educación ético cívica. *Revista de ciencias de la educación* (164), 1-26.
- Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona. A Abraham, A. (Ed.). *El enseñante es también una persona* (180-190). Barcelona: Gredisa.
- Brockbank, A. i McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bunes, M. (1993). *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Deusto: ICE. Universidad de Deusto.
- Bunes, M.; i Elexpuru, I. (1994). Los valores de la comunidad educativa y el proyecto educativo de centro. *Aula* (32), 5-10.
- Busquets, D.; Ballús, E.; Cabré, M. i Fontanet, A. (2005). La construcció de les relacions interpersonals en l'actual context escolar. *Revista Catalana de pedagogia* (3) 183-195.
- Butler, L. F. (2000). Fair play: respect for all. *Journal of physical education, recreation & dance*, 71(2), 32-35.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Declée.
- Buxarrais, M. R. (1996). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Ed. 62.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1996). *José María Cagigal. Obas selectas*. (Vol. I,II,III). Cádiz: COE, Ente de promoción deportiva "Jose María Cagigal".
- Calderhead, J. (1992). Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. A Marcelo, C. i Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 9-16). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Camps, V. (1995). Educar en valors, què vol dir? *Perspectiva escolar* (200), 45-53.
- Carr, W. (1985). Philosophy, values and educational research. *Journal of Curriculum studies*, 17(2), 119-132.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carranza, M. i Mora, J. M. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Carreras, L.. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Casares, M. (1997). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universitat de Granada.
- Castañedo, C. (1994). *Cómo descubrir y evaluar los valores educativos de los profesores*. Valencia: Promolibre.
- Cembranos, C. i Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias en educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Costes, T. (2003). Los conflictos en la sesión de Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía* (322), 72-74.
- Cresswell, J. M. (1998). *Qualitative inquiry and reserch design. Chossing among five traditions*. CA: Sage.
- Cruz, J.; Boixedós, M; Torregrossa, M. i Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. A *Revista de Psicología del deporte*, 9 (10), 111-132.
- Cruz, J.; Boixedós, M; Valiente, L. i Torregrossa, M. (2001). Es perd el "fairplay" i l'esportivitat a l'esport en edat escolar? *Apunts* (64), 6-16.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar temas de filosofía de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Curráis, J. i Pérez Froiz, M. (1995). Ética y educación. Hacia una racionalidad comunicativa. *Kikiriki*(38), 11-13.
- Day, C. (1998). La formación permanate del profesorado en europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de educación* (317), 31-44.

- Day, C. (1999). *Developing teachers the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- De la Fuente, J.; Salvador, M. i De la Fuente, M. (1992). Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (15), 145-158.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao: Desclée.
- Deval, J. i Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Devis, J. (1996). Investigación colaborativa en educación física: estudio de casos. A Del Villar, F. (Ed.). *Investigación en la enseñanza de la educación física* (Vol. Cap 10, pp. 305-322). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Devís, J.; Antolín, P (2001). Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: La revisión de un estudio de casos. A *Educación Física, deporte y Salud en el siglo XXI*. (pp: 61-85). Alcoy: Marfil
- Devís, J; Molina, J.P. (2001). La Educación Física escolar: Funciones, racionalidad práctica e ideología. A Blázquez, B. (Ed). *Bases educativas de la actividad Física y el deporte*. Síntesis, Madrid.
- Díez, D. (1997). Reflexiones a propósito de la educación en valores. *Revista de ciencias de la educación* (171), 1-13.
- Díez, E. i González, R. (1996). *Taller de valores. Educación Primaria*. Barcelona: Práxis.
- Dios, F. (2001). *La formación permanente de educación primaria en Cáceres (1986-1996). Perspectivas de futuro*. Extremadura: Universidad de Extremadura
- Docheff, D. (1998). Character in sport and physical education-summation. *Journal of physical education, recreation and dance*, 69(2), 24.
- Domingo, J. i Fernandez, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Dreeben, R. (1998). El currículum no escrito y su relación con los valores. *Revista de Estudios del Currículum* (1), 91-111.
- Dyson, B. i Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. A *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* (72), 28-31).

- Elliott, J. (2003). *The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research*. Manuscrit no publicat, Bellaterra.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. A Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3 ed., pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Escámez, J. i Martínez, B. (1993). Como se aprenden los valores y las actitudes. *Aula* (16-17), 30-34.
- Escorza, F. J. (1997). *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Fernández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre la Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández-Rio, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social*. Valladolid: La Peonza Publicaciones
- Fibla, P. (1995). *Educació i valors el patrimoni ètic de la modernitat*. Vic: EUMO.
- Fierro, M. C. i Carbajal, P. (2003). *Mirar la pràctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fraile, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Manuscrit no publicat, UNED.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile, A. (1996). Un estudio de casos sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. A Del Villar (Ed.) *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*.(pp 278-300) Càceres: Universidad de Extremadura.
- Fraile, A. (1998). Valores en Educación Física. A *IV jornadas Europeas de intercambio de experiencias*, Medina del Campo.
- Fraile, A (1998) Des del aprendizaje cooperativo al colaborativo: Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Física. A *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*.(pp: 163-172). Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Fraile, A. (2001). Revisión y propuesta en la formación de los maestros en Didáctica de la Educación Física. A *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el S XXI*, pp: 177-193.
- Fraile, A. (2001). Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Tàndem* (2). 21-37. Barcelona: Graó.
- Franz, E. (1995). Is there any value in sports? About ethical significance of sport activity. *International review for the sociology sport*, 30 (3-4 special), 283-309.
- Freinet, C. (1972). *L'educació moral i cívica* (2a ed.). Barcelona: Laia.
- Gábor, G. (1995). Sportsmanship as an ethical value. *International review for the sociology sport*, 30 (3-4, special), 375-390.
- Galantini, C. (2000). El discurso en las críticas pedagógicas de educación física. Un lugar para pensar las prácticas. A *Lecturas: Educación Física y deporte*, 5(26), www.efdeportes.com/efd26/discur.htm [consultat el 8 de setembre de 2006].
- Gallego, A. (1994). Aportaciones conceptuales y estrategias para promover la reflexión del profesor sobre la práctica con medios didácticos. *Revista Española de Pedagogía*, 52(197), 116-137.
- Gallego, F.; i De Lucas, J. (2002). La transferencia de valores. Presentat al *Congreso Nacional de educación Física y Universidad*, Guadalajara.
- García, H. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Generalitat de Catalunya. (2000). *Guia didàctica de prevenció per a professionals de l'esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: Educación Física y deporte*, 6(31).
- González, F. (2001). *Educación en el deporte educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS.
- González, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée.

- Gough, R. W. (1998). A practical strategy for emphasizing character development in sport and physical education. A *JOPERD - The journal of physical education, recreation and dance*, 69(2), 18-20; 23.
- Goyette, G. i Lessard, M. (1988). *La investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Grimshaw, J. (1995). La idea de una ética femenina. A Singer, P. (Ed.), *Compendio de ética* (pp. 655-666). Madrid: Alianza.
- Grundy, S (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guitart, R. (2000). Actitudes y valores en el centro docente ¿de dónde partimos? *Aula de Innovación Educativa* (97), 38-40.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. (1996). ¿Porqué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales? A *Revista española de Educación Física*, 3(1), 39-42.
- Gutiérrez, M. (1998). Desenvolupament de valors en l'Educació Física i l'esport. A *Apunts*(55), 100-108.
- Gutiérrez, M. (1999). *Ética deportiva, deporte educativo*. Manuscrit no publicat, Barcelona.
- Habermas, J. (1990). Morality, Society and Ethics. An Interview with Torben Hviid Nielsen. *Acta Sociológica*, 33(2), 93-114.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós. ICE UAB.
- Hargreaves, J. (1990). Schooling the body. A Tinning, R. (Ed.). *Ideology and physical education* (pp. 43-61). Geelong: Deakin University.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Hernández de la Torre, E. (1998). *Conocimiento pedagógico y práctica reflexiva*. Barcelona: Textos universitarios "San Jordi".

- Hernández, B. (1993). El poder y los valores en el aula. A *Signos. Teoría y práctica de la educación* (8/9), 24-41.
- Hernández, F. (1998). *La formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Hernández, J. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE ¿una nueva definición de la educación física escolar? A *Revista de educación* (311), 51-76.
- Hoyos, G. i Martínez, M. (Coord). (2004). *¿Que significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, I. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord). (2002). *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2003). En què s'ha de formar l'equip docent? *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa* (2), 4-9.
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tarragona: URV.
- Ishee, J. (2003). Sport pedagogy reserch in theory and practice. *Journal of physical education, recreation and dance*, 74 (2).
- Jordán, J. A. i Santolaria, F. (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. A Rayan, K. (Ed.), *Teacher education* (pp. 111-145). Chicago: NSSE.
- Jurado, A. (Ed). (1994). *Proceso de formación de la persona que investiga lo educativo*. México:IMCED.
- Kant, I. (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1991). *Sobre pedagogia*. Vic: Eumo.

- Kemmis, J.; i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kirkpatrick, D. L. (2000). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: EPISE/Ediciones Gestión 2000.
- Krueger, N. (1991). *Los grupos de discusión*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. A Pérez Gómez, A.; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 16-51). Madrid: Akal.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la educación física. A *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (15), 55-72.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción*. Barcelona: Graó.
- Lee, M. i Cockman, M. (1995). Values in children's sport: spontaneously expressed values among young athletes. *International review for the sociology sport*, 30 (3-4, special), 337-351.
- López, I. (2000). Nuevos valores y educación de adultos. A *Diálogos* (23-24), 25-30.
- López-Jurado, M. (1996). Apuntes sobre una teoría de la acción humana para introducir los valores en el aula. *Revista de ciencias de la educación* (168), 1-14.
- López, M. (2001). *La integración de los valores en el currículum escolar. Propuesta de un programa.*, UNED.
- López, V.; Monjas, R. i Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- Lucini, F. (1993). La educación en los valores y actitudes y los diseños curriculares. A *Aula* (16-17), 69-71.
- Lucio-Villegas, E. (2000). Reconstrucción de valores contrahegemónicos y la educación de personas adultas. *Diálogos* (23-24), 11-16.
- Ma, Q. (1998). Physical education teaching in schools and character development transfer value of physical education. A *Journal of Beijing University of Physical Education.*, 21 (4), 1-5.

- Marcelo, C. (Ed). (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía* (201), 8-11.
- Marrero, J. (1992). Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. A Estebaranz, A. i Sánchez, V. (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. (pp. 9-21). Sevilla: Universitat de Sevilla.
- Martínez, A. (1993). La autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente. A De Miguel, M. (Ed.), *Evaluación y desarrollo profesional docente* (pp. 136-169). Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de ciencias de la Educación.
- Martínez, J. (1997). Los valores en la escuela y el valor de la educación. A *Kikiriki* (46), 9-14.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid: Miño y Dábila editores.
- Martínez, M. (1993). La evaluación en educación moral. A *Aula* (16-17), 41-47.
- Martínez, M. i Buxarrais, M. R. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. A *Aula de Innovación educativa* (91), 6-9.
- Martínez, M. i Buxarrais, M. R. (2002). Los valores de la educación física y el deporte en edad escolar. A *Aula de Innovación educativa*(91).
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Mayor, V. (1994). Monográfico sobre valores hoy. A *Vela mayor*, 1 (2).
- Medina, J. L. (2001). *Conocimiento profesional del docente*. Barcelona: Manuscrit no publicat..
- Medina, J. L. (2001). *Epistemología de la práctica educativa: racionalidad técnica versus racionalidad práctica*. Barcelona: Manuscrit no publicat..
- Mèlich, J. C. (1996). El problema dels valors en la cultura contemporània. A Alvaro, F.M.; Cardús, S. i Mèlich, J.C. (Eds.), *Valors sota X* (pp. 59-69). L'Hospitalet del Llobregat: La Columna.

- Mèlich, J. C.; Palou, J. i Poch, C. (2000). *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: ICE UAB.
- Ministerio de Ciencia, Educación y Cultura de España (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC
- Ministerio de Ciencia, Educación y Cultura de España (1992). *Primaria. Área de Educación Física*. Madrid: MEC
- Monjas, I. (2002). *Programa de Enseñanza de habilidades de Interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, R. i Manuel, V. (1994). *El método para transformar la práctica docente*. Guadalajara (Méjico): Universidad de Guadalajara.
- Murcia, N. i Jaramillo, L. G. (2000). Tendencias cualitativas de investigación en ciencias sociales. Una posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. A *Lecturas: Educación Física y deporte*, 5(25), www.efdeportes.com/efd25b/cualit.htm [consultat el 13 de maig de 2004]
- Naval, C. (1998). Una reflexión sobre la noción de valor en educación. A *Revista de educación* (317), 361-370.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la escuela*. Bilbao: Descleé.
- Nucci, L. (2003). *Moralitat, valors socials i cultura*. Presentat en el marc d'una conferència de la Xaxa temàtica d'Educació en valors. Barcelona.
- Padrón, M. (1999). Educación en valores y formación del profesorado. A *Comunidad Educativa* (262), 7-12.
- Palou, P.; Borrás, P. i Ponseti, F. (2002). Transmisión de valores sociales a través de l'esport. A *Educació i cultura* (15), 179-187.
- Pascual, C. (1997). Análisi contextual en la formació del profesorado de educación física. *Revista de educación* (313), 161-178.
- Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica, una cuestión de ética. A *Actas XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp: 73-93). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobretodo una pedagogía ética. A *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* (43), 123-135.
- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural* (2a ed.). Bilbao: Descleé.
- Peñafiel, F. (1995). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Pereira, M. C. (2001). El descubrimiento de los valores docentes: una visión pedagógica desde la estrategia disco-fórum. A *Padres y maestros* (257), 8-12.
- Pérez, R. (1997). *Sociedad, valores y educación*. Presentat al Seminario sobre sociedad, valores y educación. Madrid.
- Perlberg, A. (1979). Evaluation of instruction in high education. *Higher education* (8) 141-157.
- Popkewitz, T. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. A Popkewitz, T. (Ed.), *Formación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Prat, M. (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'educació primària*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis no publicada.
- Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación Física: reflexiones problemáticas y propuestas para su integración en la escuela. A *Tándem. Didáctica de la educación Física* (2) 7-20.
- Prat, M. (2002). Les actituds i els valors en el joc, l'activitat física i l'esport des d'una perspectiva transversal. Experiències a l'educació primària. *Guix* (289), 11-16.
- Puig, J. M. (1994). *Feina d'educar*. Barcelona: Edicions 62.
- Puig, J. M. (2005). Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola. *Revista Catalana de pedagogia* (3) 13-53.
- Puig, J. M. i Martín, X. (2000). *L'Educació moral a l'escola. Teoría i pràctica*. Barcelona: Edebe.
- Puig, N.; Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. A *Papers* (38), 123-141.
- Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. A *Revista de ciencias de la educación* (166), 1-12.

- Rees, C. R. (2001). Character development, moral development, and social responsibility in physical education and sport: towards a synthesis of subdisciplinary perspectives. A *International journal of physical education*, 38 (2), 52-59.
- Rigo, A. i Genescà, G. (2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Barcelona: Eumo.
- Rivas Flores, J. L. (1990). *La investigación naturalista en la educación. Una revisión crítica*. Madrid: Promolibro.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rodríguez, M. L.; Dorío, J. i Morey, H. (1995). *Programa para aprender a tomar decisiones*. Barcelona: Laertes.
- Romero, C. (1994). *Incidencia de un programa de formación inicial de maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Granada: Universidad de Granada. Tesis..
- Romia, C. (2005). Viure conflictes i valors amb el teatre. *Revista Catalana de pedagogia* (3) 149-161.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, P. (1996). *Mas allá de la formación continua: desarrollo profesional docente*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Pérez, L. M. (2000). Aprender a ser incompetent en Educació Física: un enfocament psicosocial. *Apunts* (60), 20-25.
- Sainz, O. (2000). La educación física transversal. A *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 5 (25). A www.efdeportes.com/efd25a/eftran.htm [consultada el 8 de juliol de 2004]
- Seirul-lo, F. (1992). Valores educativos del deporte. A *Revista de Educación Física* (44) 3-11.
- Seirul-lo, F. (1998). Valores educativos del deporte. A Blázquez, D. (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Senderi. Disponible a : www.senderi.org [consultat el 20 de gener de 2003].
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

- Sicilia, A.; i Fernández-Balboa, J. M. (Eds.). (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Sierra, A. (2002). La reflexión como instrumento mediador para la discriminación de la práctica docente. *A Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad*. La Coruña.
- Sierra, A.; Tierra, J. i Díaz, M. (1998). *Formación del profesorado en Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Soler, S.; Juncà, A.; Tirado, M. A. i Prat, M. (2005). L'esport en la nostra vida quotidiana i els mitjans de comunicació: possibilitats per a una anàlisi crítica a l'educació secundària. *Revista Catalana de pedagogia* (3) 217-237.
- Solomon, G. (1997). Character development: does physical education affect character development in students? *A Journal of physical education, recreation & dance*, 68 (9), 38-41.
- Spencer, A. (1996). Etichs in physical and sport education. *A Journal of Physical education, recreation and dance*, 67 (7), 37-39.
- Spencer, H. (1989). *L'educació: intel·lectual, moral i física*. Vic: Eumo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tándem. (2001). Valores y transversalidad en Educación Física. *A Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2), 5.
- Tasset, J. L. (1999). *La ética y las pasiones. Un estudio de la filosofía moral y política de David Hume*. La Coruña: Universida da Couña.
- Tedesco, J. C. (2003). *Els pilars de l'educació del futur*. Fundació Jaume Bofill i FUOC. A <http://www.uoc.edu/dt/20366/index.html> [Consultat el 30 de juny 2003].
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *A Revista de educación* (302), 165-192.
- Terricabras, J. M. (2003). *I a tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu* (4a ed.). Barcelona: La Campana.
- Terricabras, J. M. (2003). *L'educació dels valors a través de l'esport* (Conferència). Girona: Delegació Territorial de la Secretaria general de l'esport.

- Theodoulides, A.; i Armour, K. M. (2001). Personal, social and moral development through team games: some critical questions. A *European physical education review*, 7(1), 5-23.
- Tinning, R (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. A *Revista de Educación* (311) 123-134.
- Torres, C. (1998). Conocimiento explícito e implícito: ¿Dos formas distintas de pensamiento? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3(10), <http://www.efdeportes.com/efd10/torres10.html> [consultat el 28 de novembre de 2006].
- Trepal, D. (1998). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. A Blázquez, D. (Ed.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Tsangaridou, N. i O'Sullivan, M. (2003). Physical education teacher's theories of action and theories-in-use. *Journal of teaching in physical education* (22) 132-152.
- Turiel, E.; Enesco, I. i Linaza, J. (Eds.). (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Usher, R. i Bryant, Y. (1997). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Vallés, A. (1997). *Metodo EOS*. Madrid: EOS.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Zanten, A. (2003). *La "reflexividad" social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas*. Barcelona. Manuscrit no publicat.
- Vaquero, A.; Kortabitarte, B. i Intxausti, M. (2002). El papel del profesorado de educación física en la educación ética como eje transversal. Presentat a *XX Congreso nacional de Educación Física y Universidad*. Valladolid
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. A *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (7), 7-20.
- Velázquez, R. (2002). Sobre las reglas del juego y su valor educativo y didáctico en la iniciación deportiva escolar. A *Lecturas: Educación Física y deporte*, 8(45).
- Verdugo, M. A. (1997). *P.H.S Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú.

- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica para la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Viciano, J. (1995). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Universidad de Granada Tesis no publicada..
- Villar, L. M. (1994). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. A *Revista de Educación* (304), 227-251.
- Vivo, P. (2000). *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria*. Universidad de Valencia. Tesis no publicada.
- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción docente*. Madrid: PPC.
- Yus, R. (2001). Temas transversales y educación en valores: la educación del S XXI. A *Aula de Innovación educativa* (105), 71-78.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva desde una perspectiva crítica. A Estebaranz, A.; i Sánchez, V. (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 309-325). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como responsables reflexivos y la democratización de la reforma escolar. Presentat a *Congreso internacional de didáctica*. Madrid.
- Zhao, Y. (1998). A probe into the combination of physical education with moral education. A *Journal of Hubei Sports Science*, 17(3), 94-96.
- Zurita, F. (2003). Aspectos a tener en cuenta en la formación escolar de primària (6-12 años) en conexión con la actividad físico-deportiva. A *Revista de Educación Física*(89), 21-24.
- Zurita, F.; i Romero, C. (2003). El niño y la actividad física-deportiva en la educación primària: entrenamiento y competición. A *Revista de Educación Física* (89), 13-20.