

# El desenvolupament curricular de l'Educació Física a Primària i Secundària: una anàlisi des de la perspectiva del professorat\*

## ÁLVARO SICILIA CAMACHO

*Doctor en Educació Física*  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universidad de Almería

## PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL

*Doctor en Educació Física*  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universidad de Huelva

## JOSÉ IGNACIO MANZANO MORENO

*Llicenciat en Educació Física*  
Universidad CEU-San Pablo de Sevilla

## MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA

*Doctor en Educació Física*  
Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport  
Universidad de Granada

**Autor per a la correspondència**  
Álvaro Sicilia Camacho  
asicilia@ual.es

### Resum

L'estudi analitza el desenvolupament curricular de l'àrea d'Educació Física respecte a tres elements bàsics del currículum (finalitats, continguts i metodologia). Per assolir els objectius de l'estudi, les dades quantitatives i qualitatives van ser recollides mitjançant l'aplicació d'una enquesta postal i el desenvolupament de grups de discussió. Els resultats mostren que els/les docents d'Educació Física troben dificultats per desenvolupar les prescripcions dictades pel currículum oficial. Tanmateix, les dades indiquen clares diferències entre el professorat de primària i secundària respecte a la prioritat de les finalitats educatives, la selecció de continguts i la forma de treballar-los. Per tant, els resultats d'aquest estudi demostren la idea que les manifestacions del professorat sobre el desenvolupament del currículum en Educació Física estarien en part determinades per les prescripcions i valors que envolten el currículum oficial de cada una de les etapes, on aquest exerceix la seva tasca educativa.

### Paraules clau

Educació Física; Currículum; Professorat; Educació primària; Educació secundària.

### Abstract

#### *Physical Education's Curricular Development in Primary and Secondary School Education: An Analysis from the Teachers' Perspective*

*The study analyzed the curriculum development of the area of Physical Education for three basic elements of the curriculum (aims, content and methodology). To complete the study objectives, quantitative and qualitative data were collected through the application of a postal survey and development of discussion groups. The results show that Physical Education teachers find it difficult to develop the requirements dictated by the curriculum. However, the data show clear differences between primary and secondary school teachers regarding the priority of educational goals, content selection and its implementation. Therefore, the results of this study support the idea that the manifestations of the faculty on curriculum development in Physical Education would be in part determined by the recommendations and values involving the official curriculum of each of the stages, where teachers perform their educational work.*

### Key words

*Physical Education; Curriculum; Teacher, Primary and Secondary School.*

\* Aquesta investigació ha estat finançada per l'Institut Andalús de l'Esport, pertanyent a la Conselleria de Turisme i Esport de la Junta d'Andalusia.

## Introducció

L'expressió currículum tanca un terme polisèmic, atesa l'extensió de camps i realitats que inclou. Una mostra d'això són les més de cent definicions que sobre el terme currículum troba Rule en el seu treball de tesi doctoral de 1973 (citada per Gimeno, 1988, p. 14). No obstant això, amb la finalitat de teoritzar i estudiar el currículum escolar els autors han anat diferenciant entre dues esferes o àmbits. Per exemple, el psicòleg cultural Michael Cole sol distingir entre un *currículum ideal* o *ideològic* i un *currículum material* (vegeu Cole, 1999). Amb el primer es representen de forma simbòlica (sigui implícitament o explícitament) les fites educatives que pretenen assolir determinats grups socioculturalment definits, mentre que a partir del *currículum material* s'indica el desenvolupament d'aquestes fites que la societat du a terme tenint en compte les pràctiques educatives de la institució escolar i dels seus agents. En el mateix sentit, Goodson (1988, 1995) defensa l'existència d'un *currículum simbòlic*, en la mesura que amb aquest s'aconsegueix expressar i legitimar públicament certs objectius de l'escolarització, davant un *currículum pràctic*, on aquests convencionalismes es veurien més o menys recompensats per l'assignació de recursos.

Aquesta doble dimensió del currículum representa la teoria i la pràctica, el seu disseny i el seu desenvolupament, tot mostrant la diferència que Young (1977) va establir entre el "currículum com a fet" i el "currículum com a pràctica". Amb el primer es recolliria la realitat social històrica específica en la qual tenen lloc les relacions educatives, mentre que amb el segon aquesta realitat social quedaria reduïda a les intervencions i accions subjectives dels professors i estudiants. D'aquesta manera, amb el currículum ideal es constata el que l'escola i el seu professorat han de presentar, mentre que amb la pràctica s'aconsegueix estructurar, tot conformant-les o contradient-les, les formulacions plantejades inicialment.

Aquesta investigació aborda l'anàlisi del currículum escolar d'Educació Física (d'ara endavant EF) des d'un punt de vista material o pràctic. Per fer-ho s'han considerat les manifestacions del professorat d'EF dels nivells d'educació primària i secundària entorn del desenvolupament curricular de l'àrea. Amb la intenció de conèixer l'estat actual de l'objecte de la investigació s'ha recorregut a diverses aportacions sobre la matèria. Inicialment, a nivell internacional s'han revisat els treballs de Behets i Vergauwen (2004); Cothran, *et alii.* (2001); Jewett i Bain (1985); Kulinna i Silverman

(2000); Penney i Evans (1999); Templin i Schempp (1989), els quals mostren diferents estratègies utilitzades pel professorat d'EF per adaptar als seus contextos específics i als seus interessos particulars les prescripcions establertes en el currículum oficial. En el context del nostre país hem partit de l'anàlisi de nombrosos treballs sobre formació inicial i permanent del professorat, on es detalla el procés de posada en pràctica de programes específics de formació, i l'avaluació que en realitza el professorat que implementa aquests programes (vegeu Del Villar, 1996; Medina, 1995; Romero, 1995; Sáenz-López, 1998; Viciano, 1996). No obstant això, aquest últim grup de treballs generalment s'ha centrat en situacions d'ensenyament que han estat prèviament dissenyades pels mateixos investigadors o pel grup de formació, i que es focalitza sobre un nombre reduït de professorat. Per això ens han cridat l'atenció especialment els escassos treballs que descriuen i estudien amb més amplitud el que el professorat d'EF fa o diu que fa mentre desenvolupa el currículum oficial de l'EF.

En aquesta línia més concreta hem de destacar el treball realitzat per Hernández Álvarez (1992), on s'analitzen les concepcions i la posada en pràctica del currículum de l'EF escolar, a partir d'un qüestionari administrat a una mostra representativa de professors/es d'ensenyaments mitjans de la Comunitat de Madrid. Un altre dels treballs considerats ha estat el realitzat per Sicilia (1996), que mitjançant l'ús de l'enquesta postal analitza, la forma en la qual el professorat d'EF selecciona i avalua els continguts de la seva matèria, dins de l'àmbit de l'educació secundària a Andalusia. El treball de Rivera (2000), d'altra banda, detalla la forma rutinària i burocràtica amb què el professorat d'EF de trenta centres de primària de les províncies de Granada i Almeria s'enfronten al disseny i l'elaboració de la programació, dins del model de currículum obert i flexible que configura el marc legislatiu de la LOGSE. Posteriorment, a partir de l'estudi d'un cas, Rivera (2000) aprofundeix en la forma en què un professor d'EF du a terme la programació que prèviament ha dissenyat. Com conclou l'autor, la superposició mancada de connexió que es produeix entre les programacions de les diferents àrees del currículum, i entre els diferents nivells de concreció curricular dins d'aquestes, pot ajudar a explicar la fractura que es produeix entre la teoria i la pràctica, entre l'elaboració del currículum i la seva implementació. Una desconexió similar entre teoria i pràctica és trobada per Astráin (2002) en comparar el currículum oficial de la comunitat Foral de Navarra i el currícu-

lum material que finalment desenvolupa el professorat d'EF de l'etapa de secundària obligatòria. Com detalla aquest estudi, el 92 % dels docents en EF de l'ESO a Navarra van manifestar tenir un ampli coneixement del currículum oficial i estar-hi d'acord; tanmateix, el 59 % d'aquests docents va considerar que era bastant utòpic i difícil de materialitzar-lo a la pràctica.

A partir de la revisió dels treballs citats, podem destacar l'escassa existència d'investigacions a Espanya que hagin estudiat la forma en la qual el professorat d'EF materialitza el currículum oficial. En els pocs casos que coneixem el focus d'atenció ha estat el professorat de l'educació secundària, i en la majoria d'aquestes ocasions el treball ha destacat només alguns dels elements curriculars. El nostre treball, encara que es limita a la Comunitat Andalus, manté una gran rellevància ateses les comparacions que poden establir-se entre el professorat d'EF dels nivells de primària i secundària, incloent-hi, a més a més, una anàlisi global de tres dels elements bàsics en els quals s'estructura el currículum oficial.

En vista dels estudis revisats, els objectius del nostre treball són:

- Analitzar la forma en què el professorat prioritza i concep les finalitats educatives dins de l'àrea curricular de l'EF.
- Conèixer la selecció i jerarquització en el desenvolupament de continguts que el professorat d'EF realitza, a partir dels continguts oficials de l'àrea dictats per la seva comunitat autònoma.
- Conèixer les estratègies metodològiques dutes a terme per al desenvolupament dels continguts de l'àrea d'EF.
- Analitzar i detectar possibles diferències en les variables estudiades segons el nivell educatiu on el professorat d'EF desenvolupa la seva tasca.

## Mètode

### Mostreig

El mostreig realitzat sobre el professorat d'EF ha estat aleatori sistemàtic, salvant la proporcionalitat existent en el nivell educatiu i la província. La població es compon del total del professorat que durant el curs acadèmic previ a la realització del treball va desenvolupar la seva tasca docent en EF en algun dels centres d'educació primària ( $N = 3.164$ ) i secundària ( $N = 2.084$ ) de la Comunitat Autònoma Andalus ( $N = .248$ ). Per a la selec-

ció de la mostra s'ha recorregut, en primer lloc, al cens total del professorat d'EF a Andalusia i, en una segona etapa, s'ha utilitzat el cens de centres de primària i de secundària.

En la primera etapa es van enviar un total de 1.049 qüestionaris al professorat seleccionat d'acord amb la província de destinació i el nivell educatiu. Atesa la baixa taxa de resposta a aquesta primera tramesa es va iniciar una segona etapa. En aquesta ocasió el mostreig es va realitzar considerant com a unitat el centre i no el/la professor/a. Així, partint del cens de centres educatius en la Comunitat Autònoma Andalus, es va seleccionar mitjançant un procés d'aleatorització sistemàtica un total de 293 centres educatius (1 de cada 14).

Tant per a la primera com per a la segona etapa del mostreig l'aplicació del qüestionari es va dur a terme per correu postal. Amb aquest propòsit, amb el qüestionari s'adjuntava una carta de presentació de l'estudi i instruccions per a emplenar-lo i trametre'l. En la primera etapa la carta va ser adreçada a cada un dels professors/es seleccionats, mentre que en la segona etapa la documentació va ser remesa al cap del departament d'EF. En aquest últim cas, amb el qüestionari, s'adjuntava una carta que servia de presentació i de sol·licitud per a la seva difusió entre els altres companys del departament.

La determinació de la mida mostral teòrica es va realitzar per aconseguir un error mostral al voltant del  $\pm 5$  %, d'acord amb els percentatges de les variables d'estratificació considerades (nivell educatiu i província). Un cop fet el treball de camp es va obtenir la mida real de la mostra, que correspon a 415 subjectes (74,3 % homes; 25,7 % dones). L'error de mostreig ha estat finalment de  $\pm 4,62$  %, amb un nivell de confiança del 95 %.

Per al desenvolupament de grups de discussió es va procedir a realitzar un grup a cadascuna de les províncies andaluses, d'acord amb els recursos disponibles. Al contrari que a la mostra aconseguida per a la tècnica de recollida de dades per enquesta postal, la nostra intenció en aquest cas no va ser la d'elaborar una mostra representativa de la població. Més aviat, podem afirmar que la selecció del professorat per a cada una de les entrevistes grupals va seguir una selecció no probabilística, atès que va estar basada més en l'*oportunitat* que en la representativitat (Ruiz Olabuénaga, 1996). De fet, per a cada grup es va buscar un determinat professorat que presentés una certa diversitat d'acord amb la seva edat, anys d'experiència docent, sexe i nivell educatiu, però

que ahora no fos gaire nombrós per permetre que la comunicació fos dinàmica. Amb això es pretenia no renunciar tampoc a un estudi amb la màxima variació possible (Goetz i LeCompte, 1988). El nombre va quedar comprès en tots els casos entre vuit i deu professors/es, d'acord amb les recomanacions establertes en la bibliografia específica (Callejo, 2001; Ibáñez, 1992; Martín, 1997).

## Tècniques i instruments

La recollida de dades es va dur a terme a partir d'una enquesta postal. Per fer-ho es va utilitzar un qüestionari elaborat expressament amb aquesta finalitat per l'equip d'investigació del projecte. En una primera fase es van definir els continguts que havien de tenir-se en compte per al qüestionari i que reflectien els objectius pretesos amb la investigació. Posteriorment, es va confeccionar l'estructura i la forma de les preguntes a cada bloc. Una vegada elaborat el qüestionari, es va realitzar un estudi pilot i es va aplicar l'instrument a una mostra incidental de 50 professors/es d'EF. Després de la correcció dels problemes i dificultats trobats (González, Padilla i Pérez, 1998), el resultat final va donar un qüestionari agrupat en set blocs de continguts. Els tres blocs (finalitats, continguts i metodologia) analitzats en aquest treball recullen informació sobre les variables següents:

- *Finalitats educatives.* Es tractava de recollir la valoració que el professorat realitzava sobre diferents finalitats a assolir dins l'àrea d'educació física (vegeu *taula 1*). D'acord amb la seva pràctica, cada finalitat presentada havia de ser avaluada a partir d'una escala de 5 valors (1 = Gens important; 5 = Molt important).
- *Continguts.* Es tractava de recollir la freqüència amb què manifestaven treballar els diferents blocs de continguts establerts per a l'àrea d'educació física (vegeu *taula 2*). Les respostes van ser recollides en una escala que anava des de l'1 (mai) al 5 (sempre).
- *Metodologia.* Van ser considerades dues qüestions: 1) *Distribució de continguts teòrics i pràctics.* Es va basar en la distribució percentual entre teoria i pràctica sobre els continguts de l'aula. D'acord amb la seva pràctica habitual, cada professor havia de distribuir el valor total de 100 entre els aspectes teòrics o pràctics d'acord a la dedicació que consi-

deraven donar a cadascun a l'hora de desenvolupar els continguts treballats a classe. 2) *Estratègies per al desenvolupament de continguts.* Es tractava de recollir la freqüència amb què el professorat separava el treball teòric i el pràctic i la freqüència amb què utilitzaven diferents formes de donar la informació de tipus tècnic (vegeu *taula 4*). Les respostes van ser recollides en una escala que anava de l'1 (mai) al 5 (sempre).

El desenvolupament de grups de discussió va servir en aquesta investigació com una tècnica complementària. La durada en cada cas va oscil·lar entre una hora i mitja i dues hores quaranta-cinc minuts. En cada grup es va treballar sobre un guió elaborat prèviament arran de les dades obtingudes amb la tècnica de l'enquesta postal. El contingut per al debat va quedar organitzat entorn de set temes (finalitats, continguts, metodologia, instal·lacions, satisfaccions, dificultats, avaluació i qualificació). Per a aquest article s'ha considerat només el discurs del professorat entorn de les tres primeres temàtiques.

## Tractament de les dades

*Dades recollides del qüestionari.* Un cop obtingudes les dades se'n va realitzar una tabulació i un tractament informàtic. Per a l'anàlisi va ser utilitzat el paquet informàtic SPSS/PC (V. 14), el qual va possibilitar el tractament estadístic necessari. Per a aquest estudi l'anàlisi estadística s'ha centrat en la importància concedida a les diferents finalitats de l'educació física, la freqüència de desenvolupament dels blocs de continguts, la mitjana de l'atribució percentual de continguts teòrics i pràctics i la freqüència d'ús de determinades formes d'ensenyament, tant per al total de la mostra com per a la variable nivell educatiu (primària i secundària). En un primer moment es van filtrar les dades, amb la finalitat de centrar l'anàlisi en el professorat que fes classe només en el nivell educatiu de primària o secundària. D'aquesta manera, un total de 50 professors/es de secundària, que feien classe en ambdós nivells, no van ser considerats per a l'anàlisi. Aquest grup estava majoritàriament compost per mestres que s'havien acollit, a través del Decret 154/96 de la Junta d'Andalusia, al procés d'adscripció als llocs de treball resultants de l'ordenació del sistema educatiu. Una vegada filtrat el grup es van dur a terme contrastos de mitjanes per a mostres independents, tenint en compte els objectius de la investigació.

*Dades recollides a través dels grups de discussió.*  
 En aquells casos on va ser possible l'enregistrament del discurs es va procedir a la transcripció per mitjà d'un processador de textos. En els casos en els quals no va ser possible es va procedir a realitzar un informe per escrit, que intentava resumir allò que s'havia esdevingut i aportar el major nombre de cites literals de les expressions ofertes pel professorat. Tota la informació va ser analitzada i interpretada mitjançant la seva classificació temàtica i la relació amb les dades recollides i analitzades prèviament mitjançant els qüestionaris.

## Resultats

### Les finalitats de l'EF

Les finalitats educatives indiquen el *perquè* del procés d'ensenyament. Considerant les finalitats que el Disseny Curricular Base (DCB) indica per a l'àrea d'EF, i tenint en compte la resposta conjunta del professorat d'ambdós nivells educatius (primària i secundària), les dades indiquen que "propiciar un ambient lúdic i recreatiu" (M = 4,36; SD = ,796) i "desenvolupar relacions socioafectives" (M = 4,33; SD = ,750) van ser les finalitats més perseguides en l'àrea d'EF. Al contrari, "aprendre coneixements teòrics" (M = 2,57; SD = ,991) i "desenvolupar el rendiment físic" (M = 2,75; SD = 1.154) van ser les finalitats menys perseguides per a aquesta àrea. No obstant això, aquestes preferències es veuen clara-

ment matisades si analitzem les dades d'acord amb el nivell educatiu del professorat.

Com es pot observar a la *taula 1*, hi ha diferències estadísticament significatives en la importància que el professorat del nivell de primària i secundària concedeix a les finalitats de l'EF. Concretament, "propiciar un ambient lúdic i recreatiu", "desenvolupar relacions socioafectives, desenvolupar habilitats i destreses motrius" i "desenvolupar una capacitat expressiva i estètica corporal" han estat finalitats més valorades pel professorat d'educació primària respecte al de secundària. Tanmateix, les finalitats "adquirir hàbits higiènics i de salut", "capacitar per realitzar activitats en temps lliure, desenvolupar el rendiment esportiu" i "aprendre coneixements teòrics" van ser finalitats més puntuades pels docents de secundària respecte als de primària (vegeu *taula 1*).

Els resultats, per tant, mostren coincidències en les prioritats del professorat de tots dos nivells respecte a alguna de les finalitats educatives que s'haurien de perseguir amb l'EF (p.e. "propiciar un ambient lúdic i recreatiu"; "desenvolupar habilitats i destreses motrius"; "desenvolupar relacions socioafectives"). No obstant això, les dades també indiquen que hi ha diferències en el pes específic de cada una de les finalitats considerades, d'acord amb el nivell educatiu del professorat. Aquestes diferències podrien estar indicant una visió o perspectiva diferent a l'hora d'entendre la funció de l'EF en cada un dels nivells educatius. Tal com reconeixia un professor participant en un dels grups de discussió:

	Professorat Primària		Professorat Secundària		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Desenvolupar habilitats i destreses motrius	4,45	,638	4,01	,799	5,762	358	<,001
Desenvolupar capacitat expressiva i estètica corporal	3,44	1,060	3,02	1,218	3,372	358	,001
Desenvolupar relacions socioafectives	4,48	,685	4,06	,811	5,163	358	<,001
Aprendre coneixements teòric	2,31	,921	3,04	,935	7,187	356	<,001
Adquirir hàbits higiènics i de salut	2,24	,803	4,01	,907	2,500	355	,013
Desenvolupar el rendiment esportiu	2,52	1,108	3,16	1,119	-5,222	354	<,001
Capacitar per realitzar activitats en temps lliure	3,39	1,052	3,66	1,114	-2,345	356	,020
Propiciar un ambient lúdic i recreatiu	4,56	,643	4,00	,911	6,840	358	<,001

**Taula 1**

Mitjana de la importància concedida a les finalitats durant el desenvolupament de les classes d'EF (1 = gens important; 5 = molt important)

**Taula 2**  
 Mitjana de la freqüència de treball dels blocs de continguts en EF (1 = mai; 5 = sempre)

	Professorat Primària		Professorat Secundària		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Activitats en el medi natural	2,05	,881	2,23	,819	-1,913	355	,057
Jocs	3,94	,834	3,19	,962	7,749	359	<,001
Esports	3,04	,949	3,71	,821	-6,719	356	<,001
Expressió Corporal	2,79	,985	2,45	1,012	3,119	357	,002
Habilitats i Destreses	4,13	,788	3,52	,846	6,788	353	<,001
Condicció Física	2,78	,972	3,60	,937	-7,737	354	<,001
Salut	3,77	,959	3,48	1,066	2,582	353	,010

(Professor de primària): Potser a primària l'EF estigui més associada als valors d'educar. Abans que un professor pugui realitzar activitats físiques ha d'aconseguir primer que l'escoltin, que respectin els companys, que es compleixin un seguit de normes. A secundària, sense oblidar l'educació, pot ser que no es posi tant d'èmfasi en l'aspecte educatiu.

### Els continguts de l'EF

Pràcticament la totalitat del professorat manifesta haver utilitzat la majoria dels continguts proposats pel disseny curricular de la Junta d'Andalusia, a excepció de les "activitats en el medi natural" i l'"expressió corporal", on hi ha un 21,1 % i un 8,8 % de casos respectivament que manifesten no haver treballat mai aquests dos continguts. El menor desenvolupament d'aquests blocs de continguts sembla, tanmateix, que troba una intensitat diferent per a cada nivell educatiu, coincidint en alguna mesura amb els criteris oferts en el DCB. Així, mentre que en el nivell d'educació secundària trobem un percentatge similar del professorat que manifesta no treballar els continguts d'"activitats en el medi natural" i "expressió corporal" (16 % i 16,9 % respectivament), en el nivell d'educació primària el percentatge de docents que mai no han treballat les "activitats en el medi natural" (25,2 %) és força superior als que indiquen no desenvolupar el contingut d'"expressió corporal" (5,2 %). Per al nivell de primària trobem també un destacat percentatge de mestres (8,8 %) que manifesten no haver treballat el contingut de "condició física".

Respecte a la freqüència de treball dels diferents continguts, les dades mostren que en primària hi ha una prioritat pels "jocs" (M = 3,94), "habilitats i des-

treses" (M = 4,13) i "salut" (M = 3,77), mentre que el professorat de secundària manifesta haver desenvolupat més sovint els continguts d'"esports" (M = 3,71) i "condició física" (M = 3,60) (vegeu *taula 2*). Les "activitats en el medi natural" i l'"expressió corporal", a més a més de ser treballades per un nombre menor de professorat, són els blocs de continguts als quals es presta en general una menor dedicació. No obstant això, el professorat de primària manifesta treballar el contingut d'"expressió corporal" amb una mica més de freqüència que el docent de secundària (M = 2,79 davant del M = 2,45;  $p = ,002$ ).

La informació procedent dels diferents grups de discussió preveu algunes de les limitacions externes que el professorat reconeix que troba a l'hora de desenvolupar els continguts. Aquestes limitacions podrien explicar parcialment el fet que determinats continguts siguin menys treballats a classe que d'altres. Com reflecteix la intervenció de dos dels participants:

Professora de secundària: En educació física hi ha tanta matèria, que no es pot impartir tot, ha de tenir una homogeneïtat. El currículum és massa obert i extens, i és més difícil que en altres àrees.

Professor de primària: És un problema, perquè per exemple, l'assignatura d'activitats a la natura es fa difícil de realitzar, per problemes econòmics, civils i per la seguretat.

No obstant això, la manca de formació, que el mateix professorat reconeix sobre determinats continguts, apareix com un problema intern per al desenvolupament complet del disseny curricular de l'àrea. En altres paraules, malgrat l'interès generalitzat per part del docent per intentar treballar tots els blocs de continguts prescrits per l'administració educativa, el cert és que, atesa

la seva formació i socialització esportiva, determinats continguts arriben finalment a ser prioritzats en el currículum material de l'EF. Com s'ha reconegut clarament en els grups de discussió:

Professor de primària: Jo crec que el coneixement del professor condiciona els continguts. Per exemple, d'expressió corporal, en faig poca perquè no m'agrada, no la conec i no tinc un entorn tancat, que és una limitació.

Professor de secundària: Normalment, els professors tendim a tocar el contingut que més dominem. Jo, per exemple, he passat per futbol, per *rubito*, he intentat tocar molts tipus d'esports i he competit a nivell nacional, i llavors, clar, jo m'he adonat que de petit jo només jugava a futbol perquè jo no coneixia res més enllà. M'ha costat molt obrir-me la ment per tractar un altre tipus d'esport. Gràcies a una lesió et retires del futbol i comences a tractar altres continguts. Jo, per exemple, vaig tocar el bloc de continguts d'expressió corporal. ... Jo, el meu gran problema com a nen era trencar amb aquest esquema del futbol i començar a conèixer les coses. Com? Perdent la vergonya i altres coses que el futbol no et dona. Per què? Perquè el futbol el domines tant que et sents algú dins d'un camp.

Professor de secundària: El problema de nosaltres com a professors és que no dominem encara tots els continguts tan bé com per sentir-nos a gust amb 20 nens i dir vinga, ho domino tan bé que...

d'una manera pràctica (80,56 %), i utilitza la teoria en poques ocasions (19,42 %). No obstant això, diferències estadísticament significatives han estat trobades segons el nivell educatiu del professorat. En concret, el docent d'educació primària manifesta dedicar un 83,80 % als continguts pràctics i un 16,15 % al desenvolupament de continguts teòrics. El professorat de secundària, en canvi, diu concedir una mica més d'importància a la teoria, i reparteix el treball en un 75,78 % per al desenvolupament de continguts pràctics i un 24,22 % per al treball de continguts teòrics (vegeu *taula 3*).

Respecte a la forma en la qual els continguts teòrics i pràctics són desenvolupats, el professorat indica que, en general, teoria i pràctica solen treballar-se de forma integrada. De vegades, com ens ha estat aclarit des dels grups de discussió, el desenvolupament de la teoria sense pràctica, dins de l'aula tancada, és una pràctica motivada per les inclemències del temps i la impossibilitat de sortir a l'exterior. No obstant això, com es mostra a la *taula 4*, el professorat de secundària manifesta una major tendència a separar la teoria i la pràctica que no pas el professorat de primària ( $M = 2,51$  davant de  $M = 2,23$ ;  $p < ,05$ ). A més a més, el professorat reconeix que utilitza tant la instrucció directa com la indagació a les seves classes, si bé, com s'aprecia a la *taula 4*, manifesten que permetre buscar les solucions a l'alumnat és una estratègia utilitzada més sovint pel professorat de primària ( $M = 3,03$ ) que pel de secundària ( $M = 2,78$ ;  $p < ,05$ ); mentre que establir clarament el que cal realitzar seria una tècnica utilitzada més freqüentment pel professorat de secundària ( $M = 3,37$ ) davant el docent de primària ( $M = 3,16$ ;  $p < ,05$ ).

### Tractament metodològic dels continguts de l'àrea

D'acord amb les característiques de l'EF, el professorat manifesta desenvolupar els continguts fonamentalment

	Professorat Primària		Professorat Secundària		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Continguts Pràctics	83,80	11,455	75,78	15,543	5,565	354	<,001
Continguts Teòrics	16,15	11,440	24,22	15,543	-5,599	354	<,001

**Taula 3**  
Mitjana percentual del treball de continguts teòrics i pràctics a les classes d'EF

	Professorat Primària		Professorat Secundària		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
Treball: Teoria i pràctica separadament	2,23	,871	2,51	,905	-2,549	254	,011
Indagació: Promoc la recerca de la resposta de l'alumnat	3,03	,903	2,78	,874	2,539	352	,012
Instrucció directa: Estableixo clarament allò que l'estudiant ha de realitzar	3,16	,826	3,37	,779	-2,378	351	,018

**Taula 4**  
Mitjana de la freqüència d'ús de diferents estratègies metodològiques (1 = mai; 5 = sempre)

Les dades extretes dels grups de discussió posen en relleu que el professorat d'EF desenvolupa les estratègies metodològiques d'acord amb els altres elements curriculars, com ara les finalitats i els continguts, o bé per les característiques que envolten la pràctica d'ensenyament (p.e. nombre d'alumnat, edat de l'alumnat). D'aquesta forma, és lògic pensar que les diferències trobades en els aspectes metodològics estiguin en línia amb les diferències apuntades per als elements curriculars mostrats més amunt.

Professor de secundària: Generalment utilitzo una tècnica d'ensenyament mixta.

Professora de primària: En realitat, crec que utilitzem tots la instrucció directa amb falques d'indagació o recerca, encara que depèn de les característiques dels continguts.

Professor de secundària: A mi m'ha passat el mateix a secundària, he anat abandonant la instrucció directa a favor de la resolució de problemes. Cal reconèixer que no tenim temps ni mitjans per aconseguir objectius de perfeccionament tècnic que s'aconseguirien amb la instrucció directa. Recorro a aquest mètode només puntualment.

Professor de secundària: Depèn del contingut que estiguis impartint, intento anar cap a la resolució de problemes, però, per exemple, amb la condició física o els esports recorro a la instrucció directa.

Professor de secundària: Doncs jo dic clarament que utilitzo la instrucció directa, em serveix per controlar la classe. Depèn molt d'on siguis i del grup. Sempre començo amb instrucció directa i a partir d'això...

## Discussió i conclusions

A partir de les manifestacions del professorat de primària i de secundària d'EF, l'objectiu d'aquest article va ser analitzar el currículum material de l'àrea pel que fa a tres dels seus elements curriculars (finalitats, continguts i metodologia). Un objectiu secundari va ser indagar en les possibles diferències existents d'acord amb el nivell educatiu del professorat.

Els resultats d'aquest estudi han mostrat diferències entre el professorat d'EF del nivell de primària i de secundària a l'hora de desenvolupar les finalitats de l'àrea d'EF. Concretament, les dades indiquen que “desenvolupar habilitats i destreses motrius”, “desenvolupar la capacitat expressiva i estètica corporal”, “desenvolupar relacions socioafectives” i “propiciar un ambient lúdic i recreatiu” van ser finalitats més valorades pel profes-

sof del nivell educatiu de primària davant del professorat de secundària. Al contrari, “aprendre coneixements teòrics”, “adquirir hàbits higiènics i de salut”, desenvolupar el rendiment esportiu i “capacitar per realitzar activitats en temps lliure” van ser finalitats més valorades pel professorat de secundària respecte al de primària.

Els nostres resultats estan en línia amb altres estudis que han indicat que les diferents orientacions i valors del professorat es troben influïts pel nivell educatiu on exerceix la seva tasca. Concretament, l'estudi realitzat per Behets i Vergauwen (2004) va mostrar evidències que el professorat d'educació primària tendia a presentar una major orientació cap a l'autorealització personal de l'alumnat, mentre que el professorat que exercia la seva funció en l'ensenyament secundari reflectia més interès per desenvolupar una responsabilitat social en l'alumnat. Igualment, Kulinna i Silverman (2000) van mostrar que els professors del nivell de primària van manifestar més interès pel desenvolupament d'habilitats socials i motrius, mentre que el professorat de secundària prioritzava el condicionament físic.

En aquesta línia, les dades d'aquest estudi suggereixen també una relació entre les prescripcions establertes en els dissenys curriculars per a cada nivell educatiu i les manifestacions del professorat respecte al desenvolupament de continguts. Així, les nostres dades van indicar que el professorat de primària va indicar que dedicava més atenció als continguts “jocs”; “expressió corporal”; “habilitats i destreses” i “salut” que no pas el professorat de secundària, mentre que aquest últim va mostrar més predilecció pels continguts “esports” i “condició física”. No obstant això, hi ha a tots dos nivells educatius una clara marginalització cap a determinats blocs de continguts prescrits pel currículum. De fet, les dades indiquen que, independentment del nivell educatiu de l'ensenyament obligatori a què ens referim, el professorat d'EF manifesta menor atenció als continguts d'“activitats en el medi natural” i “expressió corporal”, en línia amb els resultats mostrats fa una mica més d'una dècada per Hernández (1992) i Sicilia (1996). Això indica que, malgrat la influència de les prescripcions curriculars, existien limitacions que fan en ocasions evident la discrepància entre el currículum prescrit i el currículum material en EF.

Hi ha diverses raons que fan que uns continguts tinguin més presència en l'EF respecte a altres igualment prescrits en el currículum oficial. El professorat



participant en els grups de discussió ha assenyalat en ocasions l'existència d'impediments legals (p.e. permisos per sortir del centre), la falta de temps i la falta d'instal·lacions com a raons externes que envolten el desenvolupament de l'EF; tanmateix, cal destacar també la manca de formació sobre determinats continguts com una limitació interna que reconeixen els mateixos participants. En qualsevol cas, les diferents dificultats que el professorat troba per desenvolupar determinats continguts ens suggereix que la implantació del currículum no ha anat seguida sempre pels mitjans necessaris i adequats per al seu desenvolupament. Tal com fa ressaltar Hernández (1992) en el seu estudi, els professors manifesten dedicar tan sols un 7 % del temps anual al desenvolupament de l'“expressió corporal”, malgrat haver-se mostrat d'acord amb la idea que aquest contingut hauria d'estar incorporat en qualsevol programació d'EF. D'altra banda, en el mateix estudi, el professorat d'ensenyaments mitjans de la comunitat de Madrid afirmava dedicar més del 70 % del temps anual de classe als continguts d'“esports” i “condició física”, fent ressaltar així el pes i l'orientació que té la formació inicial i permanent que han rebut. En aquesta mateixa línia, la investigació duta a terme per Astráin (2002) destaca també el predomini dels continguts de condició física i esports, tant als documents i materials de l'àrea com en la pràctica docent quotidiana dins de l'EF del nivell de secundària obligatòria a la comunitat Foral de Navarra.

Tenint en compte les estratègies metodològiques que utilitza el professorat d'EF per al desenvolupament curricular, les nostres dades indiquen que el professorat d'EF desenvolupa els continguts fonamentalment a través de la pràctica, i utilitza la teoria en poques ocasions. No obstant això, els resultats tornen a indicar diferències d'acord amb nivell educatiu on exerceix la seva tasca el professorat. Així, el docent de secundària mostra més atenció al desenvolupament de la teoria que no pas el docent de l'etapa de primària. A més a més, el professorat del nivell educatiu de secundària manifesta una major tendència a separar teoria i pràctica a l'hora de desenvolupar els continguts de l'àrea. Aquestes dades semblen mostrar-se en línia amb el recent treball que hem presentat sobre la forma en la qual el professorat s'enfronta a l'avaluació en EF (vegeu Sicilia *et al.*, 2006). En aquell treball vam tenir l'ocasió de destacar que, a l'hora de qualificar l'alumnat, el professorat del nivell educatiu de secundària manifestava concedir més importància als continguts conceptuals davant el docent de primària. A

més a més, la imatge de l'alumnat que el nivell acadèmic ha de ser major a mesura que s'augmenta de curs, juntament amb la necessitat d'academitzar l'àrea d'EF dels seus professors per mitjà de la introducció de conceptes científics i exàmens que avaluin l'esmentat coneixement, van ser apuntades com una de les possibles raons perquè el professorat de secundària atorgués més importància als continguts conceptuals respecte al de primària. Sembla lògic pensar que els docents que concedeixen importància als continguts conceptuals mostren major tendència a separar teoria i pràctica, respecte d'aquells que no concedeixen gaire importància a aquest tipus de continguts.

D'altra banda, la diferent orientació i el valor que mostra el disseny de primària i secundària sembla reflectir-se en la tècnica d'ensenyament adoptada pel professorat de cada nivell educatiu. Sobre això, la bibliografia específica sobre mètodes ha polaritzat la forma en la qual el professorat ofereix la informació de la tasca (Delgado, 1991; Mosston i Ashworth, 1993). Pel que fa a aquest tema, s'ha anat reconeixent que el docent pot presentar una tasca a partir de la indagació (tot incitant l'alumnat a buscar la resposta) o bé pot utilitzar la instrucció directa (deixant establert clarament el que l'estudiant ha de realitzar) (Delgado, 1991). En línia amb els valors associats a cada nivell educatiu, el professorat de secundària va manifestar utilitzar una mica més la instrucció directa, mentre que els de primària reconeixen utilitzar una mica més la indagació. No obstant això, com era d'esperar, aquestes tècniques d'ensenyament no van ser enteses com a categories bipolars i, en aquest sentit, les nostres dades indiquen que pràcticament la totalitat del professorat utilitza en alguna ocasió tant la instrucció directa com la indagació.

En conclusió, les dades mostrades en aquest estudi sobre les manifestacions del professorat d'EF en els nivells de primària i secundària, respecte a elements curriculars com ara les finalitats, els continguts o la metodologia, suggereixen que aquestes manifestacions podrien estar influïdes per les prescripcions i l'orientació que envolta cada nivell educatiu. De fet, les creences i els valors poden ser entesos com a assumpcions que cada professor/a tindria de si mateix i que el guia a la interpretació que fa de l'educació i del món (Sparkes, 1990). Les assumpcions personals, per tant, s'anirien formant al llarg de la història de vida dels individus. En aquest sentit, el context que envolta l'exercici professional de cada docent hauria de ser un factor clau per entendre les creences i

els valors dels seus professors (Cothran *et al.*, 2005). D'aquesta manera, els docents que comparteixen molt de temps situacions contextuals similars poden presentar creences i valors més semblants que els/les companys/es que desenvolupen la seva tasca docent en situacions molt diferents. Això podria explicar en part les diferències en les manifestacions realitzades pel professorat de primària i de secundària respecte a les finalitats, continguts i metodologia, i el seu desenvolupament curricular. No obstant això, atès el caràcter correlacional d'aquest estudi i, en aquest sentit, el seu caràcter exploratori, aquesta possible raó s'ha de prendre amb cautela fins que la influència dels diferents DCB en les manifestacions del professorat sigui aclarida amb més detall en futurs estudis.

## Referències bibliogràfiques

- Astráin, C. (2002). *LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- Behets, D. i Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (75,2), 156-164.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cothran, D. J.; Kulinna, P. H.; Banville, D.; Choi, E.; Amade-Escot, C.; MacPhail, A.; Macdonald, D.; Richard, J. F.; Sarmiento, P. i Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise y Sport* (76,2), 193- 201.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, A.; Padilla J. L. i Pérez C. (1998). La calidad de la encuesta. En A. J. Rojas, J. S. Fernández i C. Pérez (eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pàg. 199-214). Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of the curriculum, collected essays*. Basingstoke: The Falmer Press.
- (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hernández, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral: UNED.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jewett, A. E. i Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Kulinna, P. H. i Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80-85.
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (79), 81-112.
- Medina, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Mosston, M. i Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Penney, D. i Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Routledge.
- Rivera, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Romero, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz* (8), 51-61.
- Sicilia, A.; Delgado, M. A.; Sáenz-López, P.; Manzano, J. I.; Varela, R.; Cañadas, J. F. i Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad, European Journal of Human Movement* (17), 71-95.
- Sparkes, A. C. (1990). *Curriculum change and physical education: towards a micropolitical understanding*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Templin, T. J. i Schempp, P. G. (1989). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis, Indiana: Benchmark Press.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Young, M. (1977). Curriculum change: Limits and possibilities. En M. Young i G. Whitty: *Society, State and Schooling*. Ringmer: The Falmer Press.