



## Àmbits de l'educació física i rols de l'especialista sensibles a les demandes socials contemporànies

Josep Solà-Santesmases<sup>1\*</sup>, Albert Batalla-Flores<sup>2</sup>, Jordi Arboix-Alió<sup>1</sup> i Cristina Günther-Bel<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Departament de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat Ramon Llull, Barcelona (Espanya).

<sup>2</sup> Departament de Didàctiques Aplicades, Universitat de Barcelona, Barcelona (Espanya).

<sup>3</sup> Departament de Psicologia, Universitat Ramon Llull, Barcelona (Espanya).



### Citació

Solà-Santesmases, J., Batalla-Flores, A., Arboix-Alió, J. & Günther-Bel, C. (2024). Areas of physical education and specialist roles sensitive to contemporary social demands. *Apunts Educación Física y Deportes*, 157, 1-8. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/3\).157.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.01)

### Editat per:

© Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència  
Institut Nacional d'Educació  
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

### \*Correspondència:

Josep Solà Santesmases  
[josepss@blanquerna.url.edu](mailto:josepss@blanquerna.url.edu)

### Secció:

Educació física

### Idioma de l'original:

Català

### Rebut:

14 de novembre de 2023

### Acceptat:

31 de gener de 2024

### Publicat:

1 de juliol de 2024

### Coberta:

Boat Zero i Patriot navegant  
sota l'esplendor de Barcelona.  
© Ugo Fonollá / America's Cup

## Resum

La transformació social contemporània exigeix una escola innovadora per afrontar les noves demandes formatives. L'objectiu principal de la recerca fou recollir l'opinió dels especialistes en educació física, docents de primària i secundària, en relació amb una proposta actualitzada d'àmbits d'intervenció educativa i dels rols conseqüents a assumir. La mostra va estar formada per 209 especialistes d'educació física en un estudi descriptiu de disseny mixt. Es va administrar un qüestionari quantitatiu en escala de Likert per avaluar la proposta de 5 àmbits i de 5 rols. Les correlacions de Pearson de les puntuacions d'ambdues escales en relació amb les puntuacions totals del qüestionari van ser positives i fortes ( $r_{\text{qüestionari-àmbit}} = .884, p < .001$  i  $r_{\text{qüestionari-rols}} = .858, p < .001$ ), i la fiabilitat total dels ítems va ser bona ( $\alpha = 0.756$ ). Complementàriament, el 30.6 % de la mostra (64) va emplenar voluntàriament un qüestionari qualitatiu d'opinió narrativa. En tots els àmbits i rols, la nota màxima va ser l'elecció amb més freqüència i destaquen, respectivament, l'Activitat física i salut (77.99 %) i la Docència (86.6 %). No es va obtenir significació estadística en relació amb el gènere ni amb els anys d'experiència, però els àmbits van ser sensibles a les etapes educatives. En coherència, les respostes narratives mostraven percepcions positives sobre la proposta d'àmbits i de rols. Malgrat la irrupció de noves responsabilitats contemporànies en la disciplina, els especialistes continuen emfatitzant una educació física que promogui l'activitat física i la salut des de la responsabilitat docent.

**Paraules clau:** activitat física i aprenentatge, activitat física i salut, alfabetització motriu, corporeïtat, esport i societat.

## Introducció

La definició epistemològica de l'educació física ha estat un tema de debat de l'especialista en la seva comprensió subjectiva del contingut i en la millor manera de transferir-lo (Depaepe et al., 2013). La matèria ha abocat més esforços a la metodologia que no pas a la concreció nítida dels continguts, que sovint no determinen què cal aprendre, sinó que s'intueixen a partir d'uns objectius vagament definits (Nyberg i Larsson, 2014). Des d'una perspectiva holística, si l'alumne no connecta significativament amb el contingut, el seu aprenentatge disminuirà (Dyson, 2014). Seguint Cañabate et al. (2018), l'escola actual hauria de basar l'aprenentatge en la motricitat, la cognició, l'empatia i la seguretat emocional. L'educació física potenciarà la creativitat mitjançant projectes interdisciplinaris amb la dansa i les arts. Si la matèria es redueix a comportament motor sense incidir en les disciplines essencials que garanteixin una comprensió global del moviment humà (fisiologia, pedagogia, història, sociologia...), els especialistes no promouran la reflexió cultural que dona sentit a les pràctiques (Backman i Barker, 2020).

La *Carta Internacional de l'Educació Física, l'Activitat Física i l'Esport* (UNESCO, 2015a) introduïa la igualtat de gènere, la no-discriminació i la inclusió social, a més de la sostenibilitat de l'esport. Paral·lelament, l'*Educació Física de Qualitat* (UNESCO, 2015b) destacava que l'educació física ha de suscitar una participació per a tota la vida i que l'ensenyament s'havia d'encomanar a personal qualificat. L'èmfasi en els valors ètics fonamenta una educació física de qualitat que garanteix l'alfabetització i la vida cívica, l'assoliment acadèmic, la inclusió social que superi estereotips i el desenvolupament de la salut orgànica.

L'estudi *Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030* (OECD, 2019), que analitzava els currículums d'educació física de 18 països, va mostrar 4 àmbits d'intervenció: jocs i esports (individuals i d'equip), activitats de recreació i lleure a l'aire lliure, habilitats motrius, dansa i expressió rítmica i continguts de salut i benestar.

La recent *Carta Europea de l'Esport* (Consell Europeu, 2021) ha remarcat que els éssers humans tenen el dret inalienable d'accedir a l'esport en un entorn saludable, tant dins com fora dels centres escolars. L'educació física i l'esport són essencials per al desenvolupament personal, ja que garanteixen els drets a la salut, a l'educació, a la cultura i a la participació en la vida comunitària. Epistemològicament, l'educació física procurarà la pràctica esportiva, l'alfabetització motriu i la condició física amb l'objectiu d'adquirir capacitats motrius de base i un rendiment adient amb les pròpies capacitats.

Als Estats Units, l'Associació Nacional per a l'Esport i l'Educació Física (NASPE) va publicar al

2008 *Comprehensive School Physical Activity Programs (CSPAP)*, per promocionar l'activitat física des de primària. El programa, revisat al 2013 per la Society of Health and Physical Educators (SHAPE America), impulsava una educació física de qualitat i la promoció de l'activitat física escolar per reforçar els objectius acadèmics de la matèria. Especialment dirigit a la salut pública, el programa recomanava 60 minuts diaris d'activitat física moderada-vigorosa per a infants i adolescents (Elliott et al., 2022), malgrat que els efectes de la seva implementació mostraven resultats moderadament optimistes. Mattson et al. (2020) van demostrar els efectes positius d'un programa CSPAP de promoció de l'activitat física a l'escola després de 36 setmanes.

Els successius canvis en el sistema educatiu per competències de l'estat espanyol esdevinguts des del 2006 han modelat els currículums en l'aplicabilitat del coneixement i en la seva transversalitat. En el període 2007-2022, l'educació física s'havia organitzat en blocs de continguts molt estables, com ara condició física i salut, expressió corporal, esports i activitats físiques recreatives al medi natural. Tanmateix, la darrera revisió curricular (Departament d'Educació, 2022) manté la fermesa de la vida activa i saludable, però suavitza la presència de l'esport i de l'expressió corporal per donar pas a sabers més actuals sobre gestió emocional o sostenibilitat dels espais de pràctica.

La revisió documental exposada permet la definició dels àmbits de la proposta. Per "alfabetització motriu" s'ha entès l'adquisició d'un bagatge motor que permetés a les persones interactuar amb èxit en el seu entorn natural i social (Edwards et al., 2017), al mateix temps que l'educació física ha de reivindicar una corporeïtat aliena a les tradicions dualistes (González i Sepúlveda, 2021). La neurociència ha emfatitzat l'activitat física com un marc privilegiat per a l'aprenentatge i ha destacat les demandes cognitives implícites en la motricitat (Pesce et al., 2016). L'educació en valors de l'esport mitjançant múltiples situacions gestuals i tàctiques no apareixen en la simple pràctica, sinó en la seva incidència pedagògica, que li atorga sentit (Philpot et al., 2021). Finalment, les innombrables evidències dels beneficis saludables de l'activitat física regular en l'adolescència (Julian et al., 2022) han d'implicar l'escola com l'escenari òptim per a la seva promoció (Bentsen et al., 2022).

En aquesta línia, els decrets curriculars per competències han emfatitzat l'orientació i la promoció de l'activitat física als centres educatius. A escala estatal, l'anterior Reial decret 1105/2014 (art. 6, *elementos transversales del currículo*) incidia que l'activitat física i la dieta equilibrada havien de ser hàbits dels alumnes. El centre havia de promoure la pràctica diària de l'esport i l'exercici físic durant la jornada escolar, seguint les recomanacions dels organismes

competents. Malauradament, s'especificava que el disseny de les mesures a aplicar havia de ser assumit pel professorat amb especialització adequada, sense fer referència explícita a l'especialista en Educació Física. Recentment, a Catalunya, el Decret 175/2022, de l'educació bàsica (Annex 1, *Competències clau i perfil competencial de sortida*), destaca el repte de desenvolupar hàbits de vida saludable a partir de la comprensió del funcionament de l'organisme.

Per definir una educació física ajustada a les demandes de la societat contemporània, el principal objectiu de l'article ha estat demanar l'opinió dels especialistes en relació amb una proposta d'àmbits d'intervenció educativa en la línia dels documents de referència consultats, emfatitzant també llurs responsabilitats en la seva implementació. Com a objectius secundaris, es volia saber si aquesta valoració seria significativament diferent en funció del gènere, anys de dedicació a la docència i etapa educativa.

## Metodologia

L'estudi ha aplicat una recerca descriptiva transversal de disseny mixt (*Mixed methods research*), que integra un enfocament principal quantitatiu, complementat per un enfocament qualitatiu (Creswell i Plano, 2017), que s'ha comprovat que són plenament adequats en la recerca de les ciències de l'activitat física i l'esport (Castañer et al., 2013).

## Participants

La mostra intencional no probabilística va estar formada per 209 especialistes d'Educació Física de Catalunya. La difusió per a la participació va anar a càrrec del Col·legi de Professionals de l'Activitat Física i de l'Esport de Catalunya (COPLEFC), que centralitzava i organitzava les demandes de presentacions als col·lectius que hi van mostrar interès (universitats, associacions, congressos i escoles). Tots els participants van respondre la part quantitativa de l'estudi i només 64 (30.6 %) van respondre la part qualitativa. Respecte del gènere, hi havia 129 participants masculins (62.2 %) i 79 participants femenines (37.8 %). Respecte dels anys de dedicació a la docència, la major part tenien més de 12 anys d'experiència (59.1 %). Respecte de l'etapa professional, 124 participants eren mestres d'educació primària (59.3 %) i 85 professors d'educació secundària (40.7 %).

Els principis ètics exigibles van ser garantits amb l'explicació prèvia de l'estudi a tots els participants, als quals se'ls va demanar el consentiment informat i se'ls va garantir la protecció de llur identitat personal. La institució promotora de la recerca va ser el mateix COPLEFC mitjançant un projecte de col·laboració científica universitari.

## Procediment

Es van programar 15 presentacions presencials a diferents indrets de Catalunya, de les quals només se'n van fer 11, atès el confinament obligatori per la COVID-19. A partir d'aquell moment, l'obtenció de dades va esdevenir virtual. L'obtenció de dades presencial es feia a continuació d'una exposició d'uns 45 minuts on s'explicava el projecte, la institució promotora i, sobretot, s'animava a la participació dels especialistes per validar la proposta, que es feia mitjançant enllaços als qüestionaris a través del mòbil o portàtil. A partir del confinament sanitari, es van habilitar els qüestionaris en línia, acompanyats d'un vídeo explicatiu del projecte, i es va organitzar una videoconferència oberta a tots els interessats.

## Instruments

Es van dissenyar dos qüestionaris *ad hoc*. Un de quantitatiu basat en una escala de Likert i un de qualitatiu que demanava argumentació personal sobre els ítems avaluats. Per arribar als dos qüestionaris definitius i garantir-ne la validesa del contingut, es van fer successives modificacions de millora del qüestionari original en funció de la informació obtinguda en la prova pilot realitzada al Centre de Recursos Pedagògics de Badalona amb la participació de 50 especialistes d'Educació Física, i sobre la base de l'opinió de 3 experts (2 professors universitaris de Pedagogia de l'Educació Física i un inspector del Departament d'Educació de la mateixa especialitat).

*Qüestionari quantitatiu.* Estava compost per tres parts diferenciades. La primera part recollia informació personal: gènere, etapa professional i anys de dedicació a la docència. La segona part avaluava els àmbits d'intervenció educativa de l'educació física, concretats en cinc ítems: alfabetització motriu, corporeïtat, activitat física i aprenentatge, esport i societat i, per acabar, activitat física i salut. La tercera part avaluava el rol de l'especialista en Educació Física, categoria que també es concretava en cinc ítems diferenciats: organitzar i impartir docència, potenciar una visió de l'escola des de la corporeïtat, promoure i assessorar sobre accions globalitzadores, promoure l'activitat física en el centre educatiu i, finalment, vetllar per l'orientació correcta de les activitats físiques.

Els ítems es responien en una escala de Likert en un rang de cinc opcions, que anava des d'1 "Absolutament en desacord" fins a 5 "Totalment d'acord". Es va aplicar l'estadístic  $\alpha$  de Cronbach per mesurar la fiabilitat o consistència interna de tots els ítems que el conformen. Prenent els valors de .70 com a "acceptables" i valors de .80 com a "bons" (Navarro i Foxcroft, 2019), la fiabilitat del qüestionari en la seva totalitat, considerant els 10 ítems, va ser bona ( $\alpha = .756$ ).

**Qüestionari qualitatiu.** Per facilitar l'argumentació crítica dels participants, la part qualitativa es responia després del qüestionari quantitatiu, quan ja es coneixien els ítems. Consistia en dues preguntes obertes en les quals es demanava per escrit la valoració global dels cinc àmbits d'intervenció educativa i el paper de l'especialista, sobre la base del text següent: “*Valora globalment el plantejament dels àmbits d'intervenció (o els rols de l'especialista). Exposa les teves idees principals, destaca els àmbits més rellevants i fes-nos les propostes de millora que consideris.*”

## Anàlisi estadística

L'anàlisi quantitativa es va dur a terme mitjançant el programa estadístic Jamovi, versió 2.2.5, de lliure accés. Malgrat que l'escala de Likert minimitza les diferències entre les opcions de resposta, de manera que es pot aplicar una anàlisi quantitativa, aquest article tractarà els ítems com a variables categòriques, calculant els estadístics com a taules de freqüència. Conceptes com “alfabetització motriu”, “corporeïtat” o “globalització dels continguts” són essencialment de naturalesa qualitativa.

Els 10 ítems van ser sotmesos a una anàlisi univariable de múltiples categories. Es va fer servir la prova  $\chi^2$  *Chi-square\_Goodness Of Fit Test* per comprovar si la freqüència observada es corresponia amb la freqüència esperada. Aquest test ha d'assumir freqüències esperades suficientment elevades, per sobre de 5, o que el 80 % d'aquestes estiguin per sobre de 5. Com que les avaluacions de Likert més baixes no van ser escollides amb la freqüència mínima, es van haver de recategoritzar les variables en tres ítems definitius que complien l'assumpció estadística del test: al valor 3 de cada ítem se li van afegir les freqüències observades dels valors 1 i 2. A partir d'aquesta recategorització, es van demanar freqüències esperades idèntiques per cada un dels tres ítems (.333) i un interval de confiança del 95 %.

D'altra banda, cadascun dels 10 ítems van ser sotmesos també a una anàlisi bivariabile en relació amb el gènere, els anys d'experiència professional i l'àmbit professional dels participants. En aquest cas es va fer servir la prova *Bivariable\_Chi Squared Test of Association*, i es va haver de recategoritzar la variable “anys d'experiència professional”. De les cinc categories que presentava el qüestionari (0-3, 4-6, 7-9, 10-12 i +12 anys d'experiència), l'anàlisi estadística es va sintetitzar en 3 categories: 0-6, 7-12 i +12. Es va demanar un interval de confiança del 95 %. Quan existia significació estadística, es va calcular la mida de l'efecte o força de l'associació mitjançant l'estadístic V de Cramer, amb un rang que va des de 0 (gens) a 1 (perfecte).

Finalment, es van aplicar coeficients de correlació de Pearson entre les puntuacions totals del qüestionari

quantitatiu i les puntuacions específiques d'ambdues escales (àmbits d'intervenció i rols de l'especialista).

L'anàlisi qualitativa del contingut de les respostes escrites es va fer des d'una doble aproximació deductiva-inductiva. D'una banda, les respostes a la pregunta oberta referent als àmbits d'intervenció educativa es van analitzar utilitzant els cinc ítems com a categories prèviament establertes. D'altra banda, les respostes a la pregunta oberta sobre el rol de l'especialista es van analitzar partint d'un enfocament inductiu en el qual les categories van emergir de les mateixes dades textuals analitzades.

## Resultats

### Resultats estadístics

En aplicar la prova  $\chi^2$  *Chi-square\_Goodness Of Fit Test* tant per a la variable “àmbits d'intervenció educativa” com per a la variable “rols de l'especialista”, es van trobar diferències estadísticament significatives en les avaluacions de tots els ítems (Taula 1).

**Taula 1**  
 $\chi^2$  *Chi-square\_Goodness Of Fit Test*

Àmbits d'intervenció	$\chi^2$ (2)	<i>p</i>
Alfabetització motriu	73.9	.001*
Corporeïtat	42.7	.001*
Activitat física i aprenentatge	77.1	.001*
Esport i societat	76.3	.001*
Activitat física i salut	194	.001*
Rol de l'especialista	$\chi^2$ (2)	<i>p</i>
Docència	268	.001*
Escola i corporeïtat	24.2	.001*
Accions globalitzadores	30.0	.001*
Promoure activitat física	183	.001*
Orientació de l'activitat física	96.9	.001*

Nota. \* Diferències significatives  $p < .01$

En tots els ítems dels àmbits d'intervenció, la nota màxima en l'escala de Likert (5) va ser l'elecció amb més freqüència, i en tots els casos per sobre del 50 %: Activitat física i salut (77.99 %), Activitat física i aprenentatge (60.3 %), Alfabetització motriu (58.9 %), Esport i societat (57.42 %) i Corporeïtat (51.2 %). De la mateixa manera, en

tots els ítems dels rols de l'especialista, la nota màxima en l'escala de Likert (5) va ser l'elecció amb més freqüència, ordenades de la manera següent: Docència (86.6 %), Promoure l'activitat física al centre educatiu (76.56 %), Orientació correcta de les activitats físiques (63.16 %) i, en darrer lloc, les dues úniques que no assoleixen el 50 % d'eleccions, Escola i corporeïtat i Accions globalitzadores, ambdues amb idèntica freqüència (45.5 %).

En aplicar la prova *Bivariable Chi Squared Test of Association* només es van trobar associacions significatives entre el gènere i l'ítem Escola i corporeïtat ( $\chi^2(2) = 8.53$ ;  $p = .014$ ), i entre l'etapa educativa i 4 ítems de l'àmbit d'intervenció, com ara Alfabetització motriu ( $\chi^2(2) = 11.1$ ;  $p = .004$ ), Corporeïtat ( $\chi^2(2) = 6.74$ ;  $p = .034$ ), Esport i societat ( $\chi^2(2) = 13.1$ ;  $p = .001$ ), i Activitat física i salut ( $\chi^2(2) = 6.97$ ;  $p = .031$ ). En canvi, l'altre ítem d'aquest bloc, l'Activitat física i l'aprenentatge, no va resultar significatiu (Taula 2). Per a tots els ítems estadísticament significatius, es va considerar la força de l'associació amb la V de Cramer, que sempre va resultar feble (Gènere – Corporeïtat i Escola = .202; Etapa educativa i Alfabetització motriu = .231; Etapa educativa i Corporeïtat = .180; Etapa educativa i Esport i societat = .251 i Etapa educativa i Activitat física i salut = .183).

En línies generals, l'anàlisi bivariable va mostrar que no hi havia significació estadística en relació amb el

gènere (exceptuant-ne només l'ítem Escola i corporeïtat) ni tampoc respecte dels anys d'experiència professional. Els ítems dels àmbits d'intervenció educativa sí que es van mostrar sensibles a les etapes educatives dels especialistes.

La matriu de correlacions de Pearson va donar valoracions positives i fortes entre les puntuacions totals del qüestionari i les puntuacions de cada escala ( $r_{\text{qüestionari-àmbit}} = .884$ ,  $p < .001$  i  $r_{\text{qüestionari-rols}} = .858$ ,  $p < .001$ ).

## Anàlisi qualitativa

L'anàlisi de les respostes qualitatives va permetre explorar amb més profunditat l'opinió dels participants sobre la proposta presentada. En coherència amb les valoracions quantitatives, les respostes narratives van mostrar percepcions positives sobre els àmbits d'intervenció i els rols.

En referència als àmbits d'intervenció, es destacava la necessitat d'una implementació de caràcter holístic i transversal. Els participants van remarcar la complementarietat dels cinc ítems ("Tots 5 àmbits d'intervenció de l'EF són igual d'importants i es complementen els uns als altres" - Participant 25), i la seva aplicació com a aprenentatge fonamental per al participant ("Sobretot estic d'acord en una EF que serveixi per a la vida" - Participant 22).

**Taula 2**

*Bivariable  $\chi^2$  Chi Squared Test of Association*

Àmbits d'intervenció	Gènere		Anys de docència		Etapa educativa	
	$\chi^2(2)$	P (V Cramer)	$\chi^2(4)$	$p$	$\chi^2(2)$	$p$
Alfabetització motriu	5.92	.052	0.389	.983	11.1	<b>.004*</b> (V=.231)
Corporeïtat	1.87	.393	3.78	.436	6.74	<b>.034*</b> (V=.180)
Activitat física i aprenentatge	1.94	.378	2.95	.566	2.16	.340
Esport i societat	0.712	.701	3.33	.504	13.1	<b>.001*</b> (V=.251)
Activitat física i salut	2.96	.227	0.647	.958	6.97	<b>.031*</b> (V=.183)
Rol de l'especialista	$\chi^2(2)$	$p$				
Docència	5.96	.051	3.97	.410	0.526	.769
Escola i corporeïtat	8.53	<b>.014*</b> (V=.180)	6.29	.179	4.40	.111
Accions globalitzadores	2.51	.285	0.198	.995	1.93	.381
Promoure activitat física	0.165	.921	2.91	.573	3.65	.161
Orientació de l'activitat física	1.64	.441	5.53	.238	0.947	.623

Nota. \* Diferències significatives  $p < .05$ . S'aplica V de Cramer per establir la força de l'associació.

Va emergir el valor del treball coordinat entre diferents disciplines. En aquest sentit, es va destacar la importància que l'educació física se sustenti en altres àrees d'aprenentatge (“Personalment crec que tots els àmbits de l'EF són importants de treballar i que a la vegada haurien de ser treballats des dels altres àmbits per tal de reforçar la importància de l'EF en els infants de totes les edats” - Participant 27). Tanmateix, van destacar el potencial de l'educació física per complementar l'adquisició d'aprenentatges d'altres àmbits (“Considero l'EF com una àrea capaç d'intervenir en diferents àmbits d'aprenentatge dels nostres infants, no solament en els aspectes relacionats amb les habilitats motrius” - Participant 54). També es van emfasitzar les competències emocionals del participant: “Afegiria el cos i les emocions” - Participant 46, o “Veig interessant la introducció d'un nou àmbit. Aquest àmbit tindria com a objectiu dotar l'alumnat de recursos psicològics, d'empoderament, autoconeixement, gestió de les emocions, gestió de conflictes, cohesió social, etc.” - Participant 32.

Alguns participants van destacar la necessitat d'una conscienciació general (“Trobo a faltar que hi ha poca consciència del poder d'aprenentatge que tenim i per tant caldria conscienciar-ne la població en general, però moltes vegades els mateixos professionals” - Participant 20) i específica del centre educatiu (“Hauria de canviar la mentalitat dels professors del claustre cap a una de més oberta a la globalitat” - Participant 44).

També s'identificava la necessitat d'una reflexió crítica conjunta entre tots els professionals de l'educació física (“Crec important prendre consciència que com a professionals de l'EF tenim una alfabetització concreta, i sovint és molt esbiaixada i limitada” - Participant 17) i unificar criteris dins la disciplina mateixa (“Tampoc ajuda gens no tenir unes línies bàsiques de treball comunes per cursos... Un cos acadèmic on sustentarnos. Les competències són molt generals i cada un fa el que pot. Això no passa en altres assignatures” - Participant 12).

En referència al rol de l'especialista, l'anàlisi qualitativa inductiva va permetre agrupar les respostes dels participants al voltant de dues categories. En primer lloc, els participants van fer una valoració global positiva del rol de l'especialista. Es va identificar una tendència a prioritzar la tasca “d'organitzar i impartir docència” com a labor principal de la qual es podien derivar accions relacionades amb la resta de tasques (“Organitzar i impartir la docència de l'àrea d'EF és la nostra prioritat. Ara bé, la resta d'àmbits d'intervenció afavoreixen el primer objectiu” - Participant 11). Tanmateix, es defensava una visió de l'especialista com a agent actiu en l'educació de les persones: no és igual activitat física i educació física. En aquest sentit, van destacar la importància de concebre l'especialista com a professional transformador de la realitat local i social (“Impulsar el vincle entre l'escola i l'entorn social amb voluntat transformadora, crítica i humanista” - Participant 17).

En segon lloc, es van identificar respostes destinades a transmetre la necessitat de reconèixer i valorar el paper de l'especialista en educació física. La posició que actualment ocupa aquest professional en relació amb altres professionals és percebuda com un impediment per al desenvolupament satisfactori de les seves competències (“Tu pots voler fer molt, però si ningú t'acompanya, et quedes sol” - Participant 21). En coherència, algunes respostes emfasitzen la importància de comptar amb professionals implicats i formats, per tal de garantir una disciplina de qualitat (“Per mi és cabdal, és la necessitat de bons professionals que dignifiquin la professió i que la visquin amb la passió i energia necessàries per a aquest canvi de paradigma” - Participant 10). Tal com s'observa a les respostes, el rol de l'especialista ha de ser defensat tant per part dels mateixos professionals (“El docent ha d'intentar fer visible la seva tasca i que no sembli que això ho podria fer qualsevol” - Participant 49) com per part de l'organització del mateix centre educatiu (“No pot ser que a la nostra escola els monitors de bàsquet, per exemple, siguin alumnes d'ESO sense cap tipus de formació” - Participant 64).

## Discussió

Respecte de l'objectiu principal de l'estudi, es pot afirmar que els especialistes en educació física valoren absolutament com a correctes els 10 ítems proposats, tots ells amb significació estadística i coherentment alineats amb les demandes dels principals organismes internacionals (UNESCO, 2015 a i b; OECD, 2019; Consell Europeu, 2021).

De tota manera, malgrat els intents de modernitzar la matèria, els pilars segueixen sent la docència i l'activitat física per a la salut. Efectivament, atenent la freqüència de la nota màxima en l'escala de Likert, l'àmbit més valorat és l'activitat física i la salut, un 17.69 % per damunt del marc privilegiat dels aprenentatges. El rol més destacat segueix sent la docència, un 10.1 % per damunt de la promoció de l'activitat física en els centres. Es podria pensar que l'EF segueix sent poc permeable a les demandes (Kirk, 2012), constatant que els àmbits més innovadors són menys valorats.

L'aclaparadora acceptació de l'activitat física per a la salut referma el reconeixement de la matèria, que inclou els rols de promoció i orientació de la salut (Romero et al., 2021). L'escola incrementa l'activitat física a l'esbarjo, intercala períodes d'activitat física reparadors sobre l'organisme i promou desplaçaments actius des de la llar (Mahar et al., 2006). Malgrat que la majoria de currículums inclouen competències vinculades a la salut, els estudis demostren escassa incidència de l'activitat física desenvolupada en la matèria sobre el total d'exercici dels adolescents (Arboix et al., 2022).

Destaca la bona valoració de l'activitat física com a marc privilegiat d'aprenentatges i en la seva responsabilitat en l'alfabetització motriu. En aquest sentit, es reporten evidències positives de l'activitat física sobre les funcions executives i sobre la memòria (Álvarez et al., 2017). Paral·lelament, la correcta adquisició de patrons de moviment contribueix al coneixement corporal, la realització personal, l'expressivitat i les relacions socials (Edwards et al., 2017).

Sobta l'escassa valoració de l'esport fins i tot en les valoracions qualitatives. L'esport apareix contínuament als mitjans de comunicació no sempre reflectint comportaments exemplars (Shields et al., 2018). Cal una cultura esportiva com a practicants i consumidors per aplicar a la vida quotidiana els valors nobles que l'identifiquen (Wallhead et al., 2020).

La corporeïtat esdevé la gran desconeguda a l'escola i obté les valoracions més baixes, fet destacable quan els participants eren especialistes. L'escola dualista no preveu l'activitat motora com a educació intel·lectual i la manté separada de les matèries clàssicament cognoscitives. Altrament, les noves tendències refermen el cos com a nucli de la intel·ligència emocional que es gestiona a través de la pràctica motriu (Quin et al., 2017). El nou currículum competencial d'EF a Catalunya (Departament d'Educació, 2022) remarca l'educació emocional vinculada a la corporeïtat que revalorava una definició integral de la individualitat humana i se'n fan ressò les mateixes valoracions qualitatives de l'estudi.

D'altra banda, la manca de definició dels àmbits resulta incòmoda a l'especialista més acadèmic. Uns àmbits d'intervenció poc definits impliquen que cada especialista els interpreti segons la seva subjectivitat i que les propostes educatives puguin ser molt variables. L'especialista acadèmic voldria una millor concreció dels continguts, que facilitarien un treball cooperatiu més sòlid, perquè tots els participants utilitzarien narratives similars (Decorby et al., 2005).

El fet que la docència sigui responsabilitat del professor especialista a secundària, i que a primària el mestre generalista se'n pugui responsabilitzar, pot crear disfuncions en el projecte pedagògic. Les argumentacions qualitatives destaquen la pròpia responsabilitat del docent per prestigiar el reconeixement social de la matèria, habitualment sospitosa en les seves aportacions a les demandes socials (Viscione et al., 2019). Un bon exemple és la crida a vincular l'escola amb la societat des d'una perspectiva humanista. En aquest sentit, García et al. (2023) van destacar que el foment dels valors esdevé un factor crític del rol docent, que afavoreix la convivència, el desenvolupament emocional i l'assoliment integral d'un estil de vida saludable.

Sabent que el sistema educatiu vigent està emfatitzant els projectes interdisciplinaris, resulta que la globalització dels continguts obté la pitjor valoració. Contràriament, les reflexions qualitatives dels especialistes insisteixen a promoure

activitats interdisciplinàries que mesclin diversos àmbits i buscar les connexions de l'educació física amb altres matèries, fet que en reforçaria la transversalitat (Solà, 2021).

En relació amb els objectius secundaris, s'afirma que els àmbits d'intervenció educativa no són sensibles ni al gènere ni als anys de docència. En canvi, sí que ho són a les etapes educatives, com a expressió de les diferents expectatives entre mestres i professors (D'Elia, 2019). Aquest fet és especialment significatiu quan els nous currículums fan esment d'una educació bàsica conjunta que aglutina la formació tant de primària com de secundària (Jones i Green, 2017). El rol de l'especialista és poc sensible a les variables analitzades, i només mostra diferències de gènere en relació amb l'ítem Corporalitat. De fet, la variable Anys de docència acaba no sent gens significativa, malgrat que el 59.1 % tenia més de 12 anys d'experiència professional.

## Conclusions

Sobre la base d'un disseny mixt (*Mixed methods research*), s'ha demostrat la unànime acceptació dels àmbits d'intervenció i dels rols conseqüents a assumir per part de l'especialista en educació física, on destaca respectivament la docència i l'activitat física per a la salut. Malgrat l'actual sistema educatiu competencial, les propostes globalitzadores encara s'han d'enfortir, juntament amb el tractament de la corporeïtat i l'educació emocional des de l'escola. Els àmbits d'intervenció s'han mostrat sensibles a les etapes educatives, però no s'han trobat diferències quant a gènere o als anys de dedicació. Això fa pensar que els àmbits d'intervenció s'haurien de reconsiderar per no fer-los generalitzables a les etapes de primària i de secundària.

## Referències

- Álvarez, C., Pesce, C., Cavero, I., Sánchez, M., Martínez, J. A., & Martínez, V. (2017). The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729-738. <https://doi.org/10.1016/J.JAAC.2017.06.012>
- Arboix, J., Sagristà, F., Marcaida, S., Aguilera, J., Peralta, M., Solà, J., & Buscà, B. (2022). Relación entre la condición física y el hábito de actividad física con la capacidad de atención selectiva en alumnos de enseñanza secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/cpd.419641>
- Backman, E., & Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 451-463. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>
- Bentsen, P., Mygind, L., Elsborg, P., Nielsen, G., & Mygind, E. (2022). Education outside the classroom as upstream school health promotion: 'adding-in' physical activity into children's everyday life and settings. In *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(3), 303-311. <https://doi.org/10.1177/1403494821993715>
- Cañabate, D., Colomer, J., & Olivera, J. (2018). Movement: A Language for Growing. *Apunts Educació Física y Deportes*, 134, 146-155. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2018/4).134.11)

- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. T. (2013). Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts Educació Física y Deportes*, 112, 31-36. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2013/2\).112.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2013/2).112.01)
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications Ltd. In SAGE Publications, Inc.
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- D'Elia, F. (2019). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc1), S100-S104. <https://doi.org/10.14198/JHSE.2019.14.PROC1.12>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. "Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica". *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (29 setembre 2022), núm. 8762, pp. 1-491
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy [Article]. *Sports Medicine (Auckland)*, 47(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Elliott, E., McKenzie, T., Woods, A. M., Beighle, A. E., Heidorn, B., & Lorenz, K. A. (2022). Comprehensive School Physical Activity Programs: Roots and Potential Growth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(5), 6-12. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2053472>
- European Council. (2021). *European Sports Charter*. <https://rm.coe.int/recommendation-cm-rec-2021-5-on-the-revision-of-the-european-sport-cha/1680a43914>
- García, J., Belando, N., Fernández, F. J., & Valero, A. (2023). Prosocial behaviours, Physical Activity and Personal and Social Responsibility Profile in Children and Adolescents. *Apunts Educació Física y Deportes*, 153, 79-89. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2023/3\).153.07](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2023/3).153.07)
- González, L. I., & Sepúlveda, C. B. (2021). Documentary Research on Body and Corporeity at School. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/REE.25-3.31>
- Jones, L., & Green, K. (2017). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders. *Sport, Education and Society*, 22(6), 759-771. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1061987>
- Julian, V., Haschke, F., Fearnbach, N., Gomahr, J., Pixner, T., Furthner, D., Weghuber, D., & Thivel, D. (2022). Effects of Movement Behaviors on Overall Health and Appetite Control: Current Evidence and Perspectives in Children and Adolescents. *Current Obesity Reports*, 11(1), 10-22. <https://doi.org/10.1007/s13679-021-00467-5>
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086-2094. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Mattson, R. E., Burns, R. D., Brusseau, T. A., Metos, J. M., & Jordan, K. C. (2020). Comprehensive School Physical Activity Programming and Health Behavior Knowledge. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00321>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. "Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato". *Boletín Oficial del Estado* (3 enero 2015), núm. 3, pp. 1-21.
- Navarro, D.J. & Foxcroft, D.R. (2019). *Learning statistics with jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners. (Version 0.70)*. <https://doi.org/10.24384/hgc3-7p15>
- National Association for Sport and Physical Education (2008). *Comprehensive School Physical Activity Programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541610.pdf>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Organisation for Economic Cooperation and Development\_OECD. (2019). *Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/oecd\\_future\\_of\\_education\\_2030\\_making\\_physical\\_dynamic\\_and\\_inclusive\\_for\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/oecd_future_of_education_2030_making_physical_dynamic_and_inclusive_for_2030.pdf)
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A., & Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Frontiers in Psychology*, 7(MAR). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00349>
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662-674. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>
- Quin, D., Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20, 807-829. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9401-2>
- Romero, Ó., Lago, J., Toja, B., & González, M. (2021). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria: revisión bibliográfica. *Retos*, 40, 305-316. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V1140.80843>
- Solà, J. (2021). Estudio de la transversalidad de los contenidos en Educación Física a través de los currículos competenciales (Study of the transversality of the contents in Physical Education through the competency-based curricula). *Retos*, 40, 419-429. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0140.81783>
- Shields, D. L., Funk, C. D., & Bredemeier, B. L. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behavior in sport. *Journal of Moral Education*, 47(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350149>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015a). *International Charter of Physical Education and Sport*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015b). *Quality Physical Education: guidelines for policy makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>
- Viscione, I., Invernizzi, P. L., & Raiola, G. (2019). Physical education in secondary higher school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc4), S706-S712. <https://doi.org/10.14198/JHSE.2019.14.PROC4.31>
- Wallhead, T. L., Hastie, P. A., Harvey, S., & Pill, S. (2020). Academics' perspectives on the future of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 533-548. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823960>

**Conflicte d'interessos:** les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a l'URL <https://www.revista-apunts.com/ca/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>